

How Children Fail

John Holt



بچے کیسے ناکام ہوتے ہیں

ترجمہ: شبانہ نسیم

فہرست

پیش لفظ

تجدید شدہ پیش لفظ

پہلا حصہ: حکمت عملی

دوسرا حصہ: خوف اور ناکامی

تیسرا حصہ: حقیقی سیکھنا

چوتھا حصہ: اسکول کیسے ناکام ہوتے ہیں

خلاصہ:

بچے کیسے ناکام ہوتے ہیں

جان ہالٹ

ترجمہ: شبانہ نسیم

پیش لفظ

بیشتر بچے اسکول میں ناکام ہو جاتے ہیں۔

بہت سے بچوں کے لیے یہ ناکامی واضح اور قطعی ہوتی ہے۔ تقریباً چالیس فیصد بچے جو ہائی اسکول شروع کرتے ہیں، اسے مکمل کرنے سے پہلے ہی چھوڑ دیتے ہیں۔ کالج کے لیے یہ شرح تین میں سے ایک ہے۔

دیگر بہت سے بچے حقیقت میں ناکام ہوتے ہیں، چاہے اس کا اظہار نہ کیا جائے۔ وہ اپنی تعلیم صرف اس لیے مکمل کرتے ہیں کیونکہ ہم نے اس بات پر اتفاق کیا ہوتا ہے کہ انہیں جماعتوں میں آگے بڑھا کر اسکول سے نکال دیا جائے، چاہے وہ کچھ بھی سیکھیں یا نہ سیکھیں۔ ایسے بچوں کی تعداد ہماری سوچ سے کہیں زیادہ ہے۔ اگر ہم اپنے ”معیار کو بلند“ کریں، جیسا کہ کچھ لوگ چاہتے ہیں، تو ہمیں جلد ہی پتہ چل جائے گا کہ ان کی تعداد کتنی زیادہ ہے۔ ہمارے کلاس رومز بچوں سے بھر جائیں گے جو اگلی جماعت میں جانے کے لیے امتحان پاس نہیں کر پائیں گے۔

لیکن اس سے بھی زیادہ اہم بات یہ ہے کہ تقریباً تمام بچے ناکام ہوتے ہیں: سوائے چند ایک کے، جو شاید اچھے طالب علم ہوں یا نہ ہوں، وہ اپنی زندگی کے پہلے دو یا تین سالوں کے دوران اپنے اندر سیکھنے، سمجھنے اور تخلیق کرنے کی زبردست صلاحیتوں کے صرف ایک معمولی حصہ کو ہی بروئے کار لاپاتے ہیں۔ وہ کیوں ناکام ہوتے ہیں؟

وہ ناکام اس لیے ہوتے ہیں کیونکہ وہ خوفزدہ، بور اور الجھن کا شکار ہوتے ہیں۔

سب سے بڑھ کر وہ ناکام ہونے سے ڈرتے ہیں، وہ اپنے ارد گرد موجود بے چین بالغ افراد کو مایوس یا ناراض کرنے سے ڈرتے ہیں، جن کی ان سے لامحدود امیدیں اور توقعات ان کے سروں پر بادل کی طرح منڈلاتی رہتی ہیں۔

وہ اس لیے بور ہوتے ہیں کیونکہ اسکول میں جو چیزیں انہیں دی جاتی ہیں اور کرنے کے لیے کہی جاتی ہیں وہ اتنی معمولی، بیزار کن ہیں، اور ان کی ذہانت، صلاحیتوں، اور مہارتوں کے وسیع دائرے پر محدود اور تنگ تقاضے عائد کرتی ہیں۔

وہ اس لیے الجھن میں ہوتے ہیں کیونکہ اسکول میں ان پر الفاظ کی جو بوچھاڑ ہوتی ہے اس کا زیادہ تر حصہ بے معنی ہوتا ہے۔ یہ اکثر ان چیزوں کی سیدھی سادی تردید کرتا ہے جو انہیں پہلے بتائی جا چکی ہیں، اور شاید ہی کبھی ان باتوں کا ان سے کوئی تعلق ہوتا ہے جو وہ واقعی جانتے ہیں یا حقیقت کا بے قاعدہ سا خاکہ جو ان کے دماغ میں ہوتا ہے۔

یہ وسیع ناکامی کیسے وقوع پذیر ہوتی ہے؟ کلاس روم میں حقیقت میں کیا ہوتا ہے؟ وہ بچے جو ناکام ہوتے ہیں، کیا کر رہے ہوتے ہیں؟ ان کے دماغ میں کیا چل رہا ہوتا ہے؟ وہ اپنی صلاحیت کا زیادہ تر استعمال کیوں نہیں کرتے؟

یہ کتاب ان سوالات کے جوابات تلاش کرنے کا ایک نامکمل اور جزوی ریکارڈ ہے۔ یہ ایک سلسلہ وار یادداشتوں کے طور پر شروع ہوا جو میں نے شام کو اپنے ساتھی اور دوست بل بل کو لکھا، جن کی پانچویں کلاس کا میں دن کے وقت مشاہدہ کرتا اور اسے پڑھایا کرتا تھا۔ بعد میں یہ یادداشتیں دوسرے دلچسپی رکھنے والے اساتذہ اور والدین کو بھیجی گئیں۔ ان یادداشتوں کی چھوٹی تعداد مل کر ہی اس کتاب کو تشکیل دیتی ہے۔ انہیں زیادہ تر دوبارہ نہیں لکھا گیا، لیکن انہیں چار اہم موضوعات کے تحت ترتیب دیا گیا ہے: حکمت عملی؛ خوف اور ناکامی؛ حقیقی تعلیم؛ اور اسکول کیسے ناکام ہوتے ہیں۔ حکمت عملی کا حصہ اس بات پر روشنی ڈالتا ہے کہ بچے اسکول میں بالغوں کی طرف سے کیے گئے مطالبات کو پورا کرنے یا ان سے بچنے کی کوشش کیسے کرتے ہیں۔ خوف اور ناکامی بچوں میں خوف اور ناکامی کے تعامل اور اس کے حکمت عملی اور سیکھنے پر اثرات کا تجزیہ کرتا ہے۔ حقیقی تعلیم کا حصہ اس بات کے فرق سے نمٹتا ہے کہ بچے ظاہر کرتے ہیں کہ وہ کیا جانتے ہیں یا ان سے کیا توقع کی جاتی ہے اور وہ واقعی کیا جانتے ہیں۔ اسکول کیسے ناکام ہوتے ہیں ان طریقوں کا تجزیہ کرتا ہے جن کے ذریعے اسکول غلط حکمت عملیوں کو فروغ دیتے ہیں، بچوں کے خوف کو بڑھاتے ہیں، ایسی تعلیم فراہم کرتے ہیں جو عموماً ٹکڑوں میں، مسخ شدہ اور عارضی ہوتی ہے، اور مجموعی طور پر بچوں کی حقیقی ضروریات کو پورا کرنے میں ناکام رہتے ہیں۔

یہ چار موضوعات واضح طور پر ایک دوسرے سے الگ نہیں ہیں۔ ان میں میل جول اور باہمی ربط کا رجحان پایا جاتا ہے۔ یہ زیادہ سے زیادہ بچوں کی سوچ اور رویے کو دیکھنے اور سمجھنے کے مختلف زاویے فراہم کرتے ہیں۔

یہ واضح کیا جانا چاہیے کہ یہ کتاب غیر معمولی طور پر خراب اسکولوں یا پسماندہ بچوں کے بارے میں نہیں ہے۔ وہ اسکول جن میں یہاں بیان کردہ تجربات ہوئے، اعلیٰ معیار اور شہرت کے حامل نجی اسکول ہیں۔ چند ایک مستثنیات کے ساتھ، وہ بچے جن کا کام یہاں بیان کیا گیا ہے، ذہانت میں اوسط سے کہیں زیادہ ہیں اور ظاہری طور پر کامیاب ہیں، اور ”اچھے“ سینڈری اسکولوں اور کالجوں میں جانے کی راہ پر گامزن ہیں۔ دوست اور ساتھی، جو سمجھتے ہیں کہ میں آج کے اسکولوں کے بچوں کے کردار اور ذہانت پر مضر اثرات کے بارے میں کیا کہنا چاہتا ہوں، اور جنہوں نے مجھ سے کہیں زیادہ اسکولوں کا دورہ کیا ہے، مجھے بتاتے ہیں کہ وہ اسکول جو میں نے نہیں دیکھے وہ ان اسکولوں سے ذرا بھی بہتر نہیں ہیں جو میں نے دیکھے ہیں، اور اکثر ان سے بھی کہیں بدتر ہوتے ہیں۔

تجدید شدہ ایڈیشن کا پیش لفظ

اس کتاب کے منظر عام پر آنے کے بعد اکثر لوگ مجھ سے پوچھتے ہیں کہ، آپ ”اساتذہ کیسے ناکام ہوتے ہیں“ کے بارے میں کتاب کب لکھیں گے؟ اس پر میرا جواب ہوتا، یہ کتاب اسی بارے میں تو ہے۔

لیکن اگر یہ کتاب ایک ایسے استاد کے بارے میں ہے جو اکثر ناکام رہتا ہے، تو یہ ایک ایسے استاد کے بارے میں بھی ہے جو ناکامی سے مطمئن نہیں ہوتا، نہ ہی ناکامی کو تسلیم کرتا ہے۔ میرا کام اور میری منتخب کردہ ذمہ داری یہ تھی کہ بچوں کو چیزیں سکھنے میں مدد دوں، اور اگر وہ میری سکھائی ہوئی چیزیں نہ سیکھتے، تو یہ میرا کام اور ذمہ داری تھی کہ انہیں سکھانے کے لیے دوسرے طریقے آزماؤں، یہاں تک کہ میں ایسے طریقے تلاش کر لوں جو مؤثر ہوں۔

کئی سالوں سے میں تربیت یافتہ اور زیر تربیت اساتذہ سے درخواست کرتا اور اس بات پر زور دیتا آ رہا ہوں کہ وہ اپنے کام کے بارے میں یہی رویہ اپنائیں۔ اس پر زیادہ تر یہ کہتے ہیں کہ، آپ اسکولوں میں ہونے والی ہر خرابی کے لیے ہمیں کیوں ذمہ دار ٹھہرا رہے ہیں؟ آپ ہمیں اس قدر احساس جرم میں کیوں مبتلا کرنا چاہتے ہیں؟

لیکن میں ایسا نہیں کر رہا۔ جب میرے طلبہ وہ چیزیں نہیں سیکھ رہے تھے جو میں انہیں پڑھا رہا تھا، جب میں وہ نہیں کر پا رہا تھا جو میں نے شروع کیا تھا اور یہ معلوم نہیں کر پا رہا تھا کہ اسے کیسے کرنا ہے، تو میں نے خود کو الزام نہیں دیا اور نہ ہی کسی قسم کے احساس جرم میں مبتلا ہوا۔ لیکن میں نے خود کو ذمہ دار ضرور سمجھا۔

”الزام“ اور ”قصور“ شکایتی الفاظ ہیں۔ آئیے ہم انھیں تعلیم سے متعلق اپنی گفتگو سے نکال دیں۔ اس کی جگہ لفظ ”ذمہ دار“ استعمال کریں۔

آئیے اسکولوں اور اساتذہ کو اپنے کام کے نتائج کے لیے خود کو ذمہ دار ٹھہرانا سکھائیں۔

میں نے خود کو ذمہ دار ٹھہرایا۔ اگر میرے طلبہ وہ نہیں سیکھ رہے تھے جو میں پڑھا رہا تھا، تو یہ میری ذمہ داری تھی کہ میں یہ معلوم کروں کہ کیوں ایسا ہو رہا ہے۔ جیسا کہ میں نے کہا (بچے کیسے ناکام ہوتے ہیں) میری اس ناکافی کامیابی کا ریکارڈ ہے، جس کے ذریعے میں یہ جاننے کی کوشش کر رہا تھا کہ کیوں (بچے ناکام ہوتے ہیں)۔ اب، بیس سال بعد جب میں نے (بچے کیسے ناکام ہوتے ہیں) کا زیادہ تر حصہ لکھا، تو مجھے لگ رہا ہے کہ میں اب اس کیوں کے بارے میں زیادہ بہتر جانتا ہوں۔ یہی اس کتاب کے تجدید شدہ ورژن کا موضوع ہے۔

میں نے فیصلہ کیا ہے کہ اصل کتاب کو بالکل ویسا ہی رہنے دیا جائے جیسا کہ میں نے اسے لکھا تھا، اور جہاں مجھے اپنے لکھے پر دوبارہ سوچنے کی ضرورت محسوس ہوئی، میں نے اسے بھی شامل کر دیا۔ کچھ لوگوں کو لگ سکتا ہے کہ مجھے یہ سیکھنے میں بہت زیادہ وقت لگا جو میں نے سیکھا، اور کہ میں نے بہت سی احمقانہ غلطیاں کیں، اور کئی واضح اشارے نظر انداز کیے۔ میں اس پر کوئی شرمندگی محسوس نہیں کرتا۔ میں کچھ مشکل اور اہم چیز کو دریافت کرنے کی پوری کوشش کر رہا تھا، اور مجھے لگتا ہے کہ اس کے لیے کوئی راستہ اس سے زیادہ تیز یا مختصر نہیں تھا جو میں نے اختیار کیا۔ اس کتاب میں آپ دیکھ سکتے ہیں کہ میں نے کہاں سے آغاز کیا، اور بعض پیچ و خم آنے کے بعد آج میں کہاں ہوں۔

اب ہمارے معیارات کو بلند کرنے اور اس بات کو یقینی بنانے کے بارے میں بہت باتیں ہو رہی ہیں کہ بچے اگلی جماعت میں جانے سے پہلے وہ سب کچھ جانتے ہوں جو انہیں ”جاننا چاہیے“۔ یہ عملی طور پر کس چیز کی طرف لے جائے گا؟ زیادہ تر اس فریب کاری کی طرف، جس کا ذکر میں نے اس کتاب میں کیا ہے۔ یعنی بچوں کو امتحان سے بالکل پہلے انتہائی سخت کوچنگ دی جاتی ہے تاکہ وہ ایسا ظاہر کریں کہ وہ سب کچھ جانتے ہیں، جب کہ حقیقت میں وہ کچھ بھی نہیں جانتے۔ ان قوانین کا نفاذ بھی انتہائی مخصوص ہو گا، یعنی ہم توقع کر سکتے ہیں کہ زیادہ غریب اور / یا غیر سفید فام بچے ناکام ہوں گے، بجائے اس کے کہ امیر سفید فام بچے ناکام ہوں۔ آخر کار، ہم ایک بار پھر وہی سیکھیں گے جو ہمیں اب تک سیکھ لینا چاہیے تھا: کہ بہت سے یا زیادہ تر بچے جو ایک جماعت دوبارہ دہراتے ہیں، وہ دوسری بار بھی پہلی بار کی نسبت بہتر کارکردگی نہیں دکھاتے، اور شاید اتنی بھی نہیں۔ انہیں کیوں کر ناپا چاہیے؟ اگر کسی مخصوص قسم کی تعلیم پہلی بار سیکھانے میں ناکام رہی، تو دوسری بار یہ اچانک کیسے کامیاب ہوگی؟ کئی صورتوں میں، بچے جو اب شرمندہ اور ناراض ہیں، اس کے ساتھ ساتھ بور اور الجھے ہوئے بھی ہیں، پہلی بار سے بھی بدتر کارکردگی دکھائیں گے اور ممکنہ طور پر کلاس کو بھی خراب کریں گے۔

دوسرے الفاظ میں، ”سوشل پروموشن“ کی برائی کے خلاف یہ بہادرانہ مہم زیادہ عرصے تک قائم رہنے یا زیادہ مثبت نتائج پیدا کرنے کا امکان نہیں رکھتی۔

حال ہی میں، نیویارک میں ایجوکیشن رائٹرز ایسوسی ایشن کی ایک میٹنگ میں، میں نے ہارورڈ گریجویٹ اسکول آف ایجوکیشن کے ڈاکٹر رولنڈ ایڈمنڈز کو نیویارک شہر کے پبلک اسکولوں کی درخواست پر کی گئی کچھ اہم تحقیق کے بارے میں بات کرتے ہوئے سنا۔ انہوں نے اور ان کے ساتھیوں نے یہ معلوم کرنے کی کوشش کی کہ کچھ اسکولوں کو کونسی چیز ”موثر“ بناتی ہے، اس سے ان کی مراد ایسے اسکول تھے جن میں غریب بچوں کا وہ تناسب جو ہر جماعت میں اتنا کچھ سیکھ لیتے ہیں جتنا انہیں سیکھنا چاہیے، اور جس کے بعد انہیں جائز طور پر اگلی جماعت میں ترقی دی جاسکتی ہے، وہ تناسب اتنا ہی ہو جتنا درمیانے طبقے یا امیر بچوں کا ہوتا ہے۔

پہلی چیز جو قابل ذکر ہے وہ یہ ہے کہ پورے شمال مشرقی امریکہ میں محققین صرف پچپن اسکولوں کو تلاش کر پائے جو اس نہایت معمولی تعریف کے تحت ”موثر“ قرار پائے۔

پھر محققین نے ان اسکولوں کا جائزہ لیا تاکہ معلوم کریں کہ ان میں کون سی خصوصیات مشترک تھیں۔ جو پانچ خصوصیات انہوں نے پائیں، ان میں سے دو میرے خیال میں سب سے اہم تھیں: (1) اگر طلبہ نہیں سیکھتے تھے، تو اسکول ان پر یا ان کے خاندانوں، پس منظر، محلوں، رویوں، عصبی نظاموں وغیرہ پر الزام نہیں لگاتے تھے۔ وہ بہانہ نہیں بناتے تھے۔ وہ اپنے کام کے نتائج نکلنے یا نہ نکلنے کی پوری ذمہ داری لیتے تھے۔ (2) جب کلاس میں کوئی چیز کارگر ثابت نہیں ہوتی تھی، تو وہ اسے چھوڑ دیتے تھے اور کچھ اور کرنے کی کوشش کرتے تھے۔ وہ ناکام طریقوں کو چھوڑتے تھے، بچوں کو نہیں۔

اگر ہم صرف مزید اساتذہ اور منتظمین کو اس طرح سوچنے پر قائل کر سکیں، تو ہم جلد ہی اپنے اسکولوں میں بہتری دیکھیں گے۔ لیکن اس کے ہونے کے امکانات مستقبل قریب میں بہت کم نظر آتے ہیں۔ تمام رجحانات اس کے برعکس اشارہ کرتے ہیں۔ جتنے برے نتائج ہوں گے، اتنا ہی اسکول دعویٰ کریں گے کہ وہ صحیح کام کر رہے ہیں اور یہ کہ برے نتائج ان کی غلطی نہیں ہیں۔ ایک آخری مشاہدہ: بچوں کی ذہانت کی بربادی جس کا میں یہاں ذکر کر رہا ہوں، وہ بیس سال پہلے سے جاری تھی۔

پہلا حصہ

حکمت عملی

فروری، 13، 1958ء

میں نیل کو اپنے ذہن سے نہیں نکال پارہا۔ آج جب اس نے مجھ سے کسور کے بارے میں بات کی تو ایسا لگ رہا تھا جیسے اسے اس کی سمجھ آرہی ہے۔ کیا یہ معمول کی بات نہیں ہے؟ اکثر بچے سمجھنا نہیں چاہتے اور بیشتر سمجھنے کی کوشش بھی نہیں کرتے؛ لیکن وہ عموماً کسی خیال کو سمجھ کر اسے ترک نہیں کرتے۔ کیا وہ ایسا کرتے ہیں؟ لیکن یہ ایسا ہی لگ رہا تھا جو نیل کر رہی تھی۔ کئی بار اس نے واقعی میری باتوں کو سمجھنے کی کوشش کی اور انہیں کئی مراحل تک سمجھا بھی۔ پھر، جب ایسا لگتا تھا کہ وہ بات کو سمجھنے کے قریب ہے، تو وہ اپنا سر نفی کے انداز میں ہلا کر کہتی، ”مجھے سمجھ نہیں آرہا۔“ کیا بچوں کو ناکامی میں دلچسپی وراثت میں ملتی ہے؟ یہ آخر کیا ہو سکتا ہے؟ مارتھا، جب وہ نمبر گیم کھیلتی ہے، تو اکثر اسی طرح برتاؤ کرتی ہے۔ وہ نہ تو سمجھتی ہے، نہ سمجھنا چاہتی ہے، نہ اس وقت وہ کسی وضاحت کو سنتی ہے، اور پھر کہتی ہے، مجھے سب کچھ الجھا ہوا لگ رہا ہے۔

اس کا پروڈیوسر تھنکر حکمت عملی کے ساتھ کوئی تعلق ہو سکتا ہے۔ [ہم پروڈیوسر کا لفظ ان طالب علموں کے لیے استعمال کرتے تھے جو صرف صحیح جواب حاصل کرنے میں دلچسپی رکھتے تھے، اور جو قوانین اور فارمولوں کا زیادہ یا کم غیر تنقیدی استعمال کرتے تھے تاکہ وہ صحیح جواب حاصل کر سکیں؛ ہم تھنکر کا لفظ اس طالب علم کے لیے استعمال کرتے تھے جو جس چیز پر کام کر رہا ہو تا اس کے معنی اور حقیقت، پر غور کرنے کی کوشش کرتا تھا۔] ایک طالب علم جو صحیح جواب پر فوراً پہنچتا ہے اور وہ غلط ہوتا ہے، تو اکثر وہ شکست خوردگی اور مایوسی میں مبتلا ہو جاتا ہے کیونکہ اسے پتہ نہیں ہوتا کہ اور کیا کرنا چاہیے۔ تھنکر زیادہ تیار ہوتا ہے کہ وہ کوشش جاری رکھے۔

یہ حیران کن ہے کہ ان میں سے اتنے زیادہ بچے یہ کہتے ہیں کہ میں بیوقوف ہوں۔ میرا خیال تھا اس قسم کی باتیں بعد میں، بلوغت کے ساتھ آتی ہیں۔ بظاہر ایسا نہیں ہے۔

میری کلاس کے گروپ نے آج نمبر گیم کا فی اچھا کھیلا۔ بعض اوقات، کلاس کا دو تہائی حصہ آرٹ یا شاپ کلاسز میں ہوتا، اور باقی میرے ساتھ ”روم پیریڈ“ میں رہتے، جو کہ ایک خاص کلاس تھی، جسے بل ہل نے ایجاد کیا تھا۔ ہم ایک چھوٹے کمرے میں ملتے جو کلاس روم کے قریب ہی تھا۔ وہاں ہم مختلف قسم کے ذہنی کھیل کھیلتے، پہیلیاں حل کرتے، اور بحث و مباحثہ کرتے جس کا عام کلاس روم کے کام سے کوئی خاص تعلق نہ ہوتا۔ اس موقع پر ہم ایک (Twenty Questions) بیس سوالات والا کھیل کھیلتے، جس میں استاد ایک نمبر کے بارے میں سوچتا اور طلباء سوالات پوچھ کر اس نمبر کو تلاش کرنے کی کوشش کرتے جن کا جواب استاد ہاں یا نہیں میں دیتا تھا۔ لورا مسلسل سوالات پوچھنے میں سب سے کمزور تھی۔ کئی مواقعوں پر ایسا ہوا کہ جب اس کی باری آتی نمبروں کا انتخاب تین یا چار

پر پہنچ چکا ہوتا، اور وہ اندازے سے نمبر بوجھ لیتی۔ اس سے اُسے احساس ہوا کہ وہ دن کی آفیشل نمبر بوجھنے والی بن چکی ہے۔ ایک کھیل میں اس نے پہلے اندازہ لگایا جب ابھی بھی بارہ نمبروں کا انتخاب باقی تھا، ظاہر ہے کہ یہ ایک غلط چال تھی۔ ایک بار جب اس نے اندازہ لگایا تو دوسرے بھی ایسا ہی کرنے لگے اور اس پر چار باریاں ضائع کیں۔ بعد میں میری کو یہ خیال آیا کہ وہ ذہن پڑھ سکتی ہے، اور اس نے شروع سے ہی نمبروں کا اندازہ لگانا شروع کر دیا۔ کچھ وقت کے لیے اس کی ٹیم کے باقی اراکین بھی اس حکمت عملی سے متاثر ہو گئے، لیکن کچھ ہی دیر میں انھوں نے نمبر والے منصوبے پر واپس جانے کا فیصلہ کر لیا۔

مجموعی طور پر وہ پُر سکون اور منظم تھے اور ٹیم کے طور پر اچھا کام کیا، اگرچہ وہ ایک باری میں زیادہ نمبروں کو ختم نہیں کر پائے۔ تاہم یہ جانتے ہوئے کہ نمبروں کی تعداد 250 سے 300 کے درمیان ہے، وہ تیزی دیکھانے کی بجائے کہتے، کیا یہ 250 اور 260 کے درمیان ہے؟۔ نینسی نے اچھا کھیلا، لیکن ایک وقت کے بعد کھیل کا دباؤ اس پر بہت زیادہ ہو گیا اور اس کے ذہن نے کام کرنا بند کر دیا۔ وہ نیل یا مار تھا کی طرح پریشان نہیں ہوئی، اور نہ ہی اس نے کوئی عجیب و غریب اندازے لگائے، وہ صرف کچھ بھی سوچنے کے قابل نہیں تھی اور اسی لیے کچھ بھی نہیں کہا۔ جو ایک محفوظ حکمت عملی تھی۔

فروری، 18، 1958ء

ذہانت ایک معمہ ہے۔ ہم اکثر سنتے ہیں کہ زیادہ تر لوگ اپنی پوشیدہ ذہنی صلاحیتوں کو ایک مخصوص حد تک ہی بروئے کار لپاتے ہیں۔ شاید نہیں؛ لیکن کیوں؟ ہم میں سے زیادہ تر لوگ اپنی صلاحیت کا صرف دس فیصد استعمال کرتے ہیں۔ اس سے زیادہ کیوں نہیں؟ اور کچھ لوگ کیسے اپنی پوری طاقت کا بیس یا تیس فیصد، یا اس سے بھی زیادہ کو بروئے کار لانے میں کامیاب رہتے ہیں؟ کیا چیز اس طاقت کو بند کر دیتی ہے، یا اسے پھر کبھی دوبارہ روشن ہونے نہیں دیتی؟

گزشتہ چار سالوں کے دوران کو لورا ڈورا کی ماؤنٹین اسکول میں، مجھے اس مسئلے کا سامنا ہوا۔ جب میں نے شروع کیا، تو میں سمجھتا تھا کہ کچھ لوگ پیدا انہی طور پر دوسروں سے زیادہ ذہین ہوتے ہیں اور اس کے بارے میں زیادہ کچھ نہیں کیا جاسکتا۔ یہ بیشتر نفسیات دانوں کی سرکاری لائن معلوم ہوتی ہے۔ اگر طالب علموں سے آپ کے تمام تر رابطے صرف کلاس روم یا نفسیاتی ٹیسٹنگ روم تک ہی محدود ہوں، تو اس پر یقین کرنا مشکل نہیں ہے۔ لیکن اگر آپ ایک چھوٹے اسکول میں رہتے ہوں، طالب علموں کو کلاس میں، ہاسٹل میں، ان کی نجی زندگیوں میں، ان کی تفریحات، کھیلوں اور دستی کام میں دیکھتے ہوں، تو ایسے میں خود کو اس نتیجے پر پہنچنے سے باز نہیں رکھ سکتے کہ کچھ بچے کچھ حالات میں بہت زیادہ ذہین ہوتے ہیں اور کچھ میں بالکل نہیں۔ کیوں؟ کیوں ایک لڑکا یا لڑکی، جو بعض حالات میں ذہین، مشاہداتی، تخیلاتی، تجزیاتی، ایک لفظ میں کہا جائے تو ذہین ہوتا ہے، لیکن وہ کونسا جادو ہے جو انھیں کلاس روم میں آتے ہی بیوقوف بنا دیتا ہے؟

ہمارے ادارے کا نالائق ترین طالب علم، یا یوں کہیے جس سے میرا واسطہ پڑا وہ کلاس روم کے باہر کی زندگی میں اسکول کے کسی بھی دوسرے انسان کی طرح بالغ، ذہین، اور دلچسپ شخص تھا۔ کیا غلط ہوا؟ ماہرین اس کے والدین سے اس کے دماغی فتور کے بارے میں بات کرتے جو اس

معمہ کو ختم کرنے کا ایک آسان طریقہ تھا جس کی آپ دوسری صورت میں وضاحت نہیں کر سکتے۔ کہیں نہ کہیں، اس کی ذہانت اس کی تعلیم سے منقطع ہو گئی۔ کہاں؟ کیوں؟

گزشتہ سال میرے پاس کچھ انتہائی خراب طلباء تھے۔ میں نے بہت سے بچوں کو فیل کر دیا جس میں بڑی تعداد فرانسیسی اور الجبرا کے طالبعلموں کی تھی۔ میری دیکھا دیکھی دیگر اساتذہ نے بھی ایسا ہی کیا۔ خدا جانتا ہے میں نے ان کے امتحان کی تیاری میں کوئی کسر نہیں چھوڑی تھی۔ ہر امتحان سے پہلے ہم انھیں دیے گئے کام کے خوب رٹے لگواتے، جسے مؤدبانہ طور پر ”جائزہ“ کہا جاتا ہے۔ جب وہ امتحان میں ناکام ہو گئے، تو ہم نے اس پر غور کیا، پھر مزید جائزہ لیا، پھر ایک متبادل امتحان دیا (جو ہمیشہ پہلے سے آسان ہوتا تھا)، جس میں وہ تقریباً ہمیشہ دوبارہ ناکام ہو جاتے تھے۔

مجھے لگا کہ میں اس مسئلے سے نمٹنے کا طریقہ جانتا ہوں: کام کو دلچسپ اور کلاس روم کو ایک پر جوش اور متحرک جگہ بنایا۔ نتیجتاً ان میں سے بہت سے ناکام طلباء میری کلاس میں آنا حقیقتاً پسند کرنے لگے۔ بچوں کا خوف دور کرنے کیلئے میں نے ان سے پوچھنا شروع کیا کہ انھیں کیا سمجھ میں نہیں آ رہا اور تب تک انھیں سمجھانے کی کوشش کی جب تک انھیں سمجھ نہ آ جاتی۔ ان پر مستقل اور متوازن دباؤ ڈالے رکھا۔ جو کچھ میں نے کیا اس کا نتیجہ کیا نکلا؟ اچھے طلباء اچھے رہے، اور کچھ شاید بہتر ہو گئے؛ لیکن برے طلباء برے ہی رہے، اور ان میں سے کچھ بدتر ہو گئے۔ اگر وہ نومبر میں ناکام ہو رہے تھے تو وہ جون تک بھی ناکام رہے۔ اس کا کوئی بہتر حل ہونا چاہیے۔ شاید ہم شروع میں ہی بچوں کو مستقل ناکامی سے بچا سکیں۔

فروری، 24، 1958ء

بل ہل کی کلاس میں مشاہدہ:

آج کے پیریڈ میں کام کے دوران مدد کے لیے تین یا چار بچے آپ کے پاس آئے۔ سب ریاضی کے اس دوسرے سوال پر پھنسے ہوئے تھے۔ جب آپ بورڈ پر سمجھا رہے تھے، ان میں سے کسی نے بھی سننے کی کوئی کوشش نہیں کی۔ میں جارج کو دیکھ رہا تھا، جب آپ سمجھانے کیلئے بات کر رہے تھے اس دوران وہ پینسل کے ساتھ اپنی میز کے کنارے میں سوراخ کرنے کی کوشش میں مصروف تھا۔ جس کا اس نے غصے سے انکار کیا۔ میں نے اسے سوراخ دکھایا، تو وہ خاموش ہو گیا۔ جیرالڈ خیالات میں کھویا ہوا تھا اور بڑی حد تک نینسی بھی، پر جب اس سے سوال پوچھا گیا تو اس نے اچھی طرح سے جواب دیا، جو اس کے لیے غیر معمولی تھا۔ ڈان نے تقریباً آدھی بات سنی، لورانے بھی اتنی ہی سنی۔ مارتھ نے اپنے ہاتھ کو جانور میں تبدیل کر کے اسے اپنی میز کے گرد گھماتے ہوئے خود کو ملاحظہ کیا۔

جب میں نے بڑے بچوں کو پڑھتے یا پڑھنے کی کوشش کرتے دیکھا، تو کچھ دیر بعد مجھے اندازہ ہوا کہ وہ تو اپنے آپ سے اتنی آگاہی بھی نہیں رکھتے کہ جان سکیں کہ ان کا ذہن موضوع سے ہٹا ہوا ہے۔ جب میں کسی خیالات میں گم نہ ہوں تو اپنے آپ سے اتنی آگاہی بھی نہیں رکھتے کہ اس لیے نہیں کہ اسے لگتا تھا میں نوٹس نہیں کروں گا کہ وہ پڑھنا چھوڑ چکا ہے، بلکہ اس لیے کہ اس نے خود نوٹس نہیں کیا ہوتا تھا۔ جب مجھ پر نیند کی ایک خاص قسم کا غلبہ ہوتا ہے تو، میں اپنے آپ پر حقیقی تکلیف کا احساس مسلط کیے بنا خود کو جاگتا نہیں رکھ سکتا۔ ایسی صورت حال میں میرا ذہن مضحکہ خیز چالیں چلتا ہے۔ مجھے اپنے اسکول کے تجربات یاد ہیں جب میں کلاس میں استاد کی آواز سنتے ہوئے سو جاتا تھا۔ میں اپنے ذہن کے اس ”واچ مین“ حصے کو جگائے رکھنے کی کوشش میں لگا رہتا،

لہذا جب استاد کی آواز دھندلی ہونے لگتی تو وہ مجھے کہتا، احمق کہیں کے جاگتے رہو۔ لیکن ذہن کا وہ حصہ جو سونا چاہتا تھا یا جسے نیند کی ضرورت ہوتی، وہ اتنی آسانی سے شکست نہیں کھاتا۔ یہ (اور ابھی بھی ایسا ہی کرتا ہے) ایک جعلی آواز پیدا کرتا، پس جب میں سونے لگتا تو ایک خیالی آواز میرے ذہن میں گونجتی رہتی، اتنی دیر تک کہ مجھے دھوکہ دے سکے جبکہ ”واچ مین“ مجھے جگانے کی طاقت نہیں رکھتا تھا اب بھی مجھے جگانے کی طاقت نہیں رکھتا۔ ”واچ مین“ نے وقت کے ساتھ سیکھ لیا کہ یہ جعلی آواز مکمل طور پر کسی اور مختلف چیز کے بارے میں بات کر رہی ہوتی ہے، یا مکمل بکواس ہوتی ہے، اور یوں اس نے اسے جعلی کے طور پر پہچاننا سیکھ لیا۔ میں نے کئی بار اپنے ذہن میں آواز سنتے ہوئے سونے کی کوشش کی، لیکن واچ مین کہتا ”ارے جاگو! یہ آواز جعلی ہے۔“

ہم میں سے بیشتر کا اپنی توجہ پر مکمل کنٹرول نہیں ہوتا۔ ہمارا ذہن ہمارے فرض کی ادائیگی کے وقت حاضر ہی نہیں ہوتا اور اس کا احساس ہمیں کافی بعد میں ہوتا ہے۔ ایک اچھا طالب علم ہونے کیلئے یہ سیکھنا ضروری ہے کہ وہ اپنی ذہنی حالت اور سمجھ بوجھ کے درجے کی صلاحیت سے آگاہ ہو۔ ایک اچھا طالب علم شاید وہ ہوتا ہے جو اکثر کہتا ہے مجھے سمجھ نہیں آرہی، صرف اس لیے کہ وہ اپنی سمجھ پر مسلسل نظر ثانی کرتا رہتا ہے۔ جبکہ کمزور طلباء جو نہ زیادہ بول سکتے ہیں اور نہ ہی سمجھنے کی کوشش کرتے ہیں، اکثر اوقات انھیں یہ بھی پتہ نہیں ہوتا کہ انھیں سمجھ آرہی ہے یا نہیں۔ اس لیے مسئلہ یہ نہیں ہے کہ طلباء ہم سے پوچھیں جو انھیں سمجھ نہیں آرہا؛ بلکہ اصل مسئلہ یہ ہے کہ انھیں اس بات سے آگاہ کیا جائے کہ وہ کیا جانتے ہیں اور کیا نہیں جانتے۔

یہ سب کچھ مجھے ہرب کی یاد دلاتا ہے۔ ایک دن میں نے دیکھا کہ اکثر اس کے الفاظ صفحے کی حد سے باہر نکل جاتے ہیں۔ جب وہ کوئی لفظ نقل کرتا ہے، تو بیک وقت وہ دو لفظ نقل کر رہا ہوتا ہے۔ مجھے شک ہوا کہ آیا وہ ان سے آگے دیکھتا ہے، یا وہ آپ کو بتا سکتا ہے کہ لفظ کے درمیان میں کیا تھا، مکمل لفظ کیا تھا۔ جب وہ نقل کرنے کے لیے کوئی لفظ شروع کرتا ہے، تو اسے اس بات کا کوئی اندازہ نہیں ہوتا کہ لفظ کتنا لمبا ہوگا، یا اسے کتنی جگہ درکار ہوگی۔

اپریل، 21، 1958ء

میں نے ریاضی کے امتحان کے دوران روتھ کا مشاہدہ کیا۔ اس دوران اس نے کم از کم اس نے چار، پانچ مرتبہ کھڑکی سے باہر جھانکا، جبکہ بقیہ وقت اس نے پینسل سے کھینے، ناخن چبانے اور نیل کے ٹیسٹ سے نقل کرنے کی کوشش میں گزارا۔ وہ یہ سب کچھ کرتے ہوئے بالکل بھی پریشان یا الجھن میں نظر نہیں آرہی تھی۔ ایسا لگتا تھا کہ اس نے فیصلہ کر لیا تھا کہ ریاضی کے امتحانات کو عام امتحانی دورانیے میں، جب باقی سب کرتے ہیں، کرنے کے بجائے جمعہ کے دن کانفرنس کے وقت میں کرنا چاہیے، تاکہ استاد قریب ہی موجود ہو اور اگر وہ کسی مشکل میں پھنس جائے تو فوری مدد حاصل کر سکے۔

وہ اس صورتحال کو جس میں اسے معلوم نہ ہو کہ کیا کرنا ہے، اتنا تکلیف دہ سمجھتی ہے، کہ وہ ایسے میں کچھ بھی نہ کرنے کو ترجیح دیتی ہے، اور اس وقت کا انتظار کرتی ہے جب وہ کسی مشکل میں پھنسنے پر فوراً مدد مانگ سکے۔ آج کانفرنس کے وقت کے دوران بھی اس نے تقریباً کچھ نہیں کیا۔ وہ اپنے ڈیسک سے کچھ چپکے سے نکالنے کی کوشش کر رہی تھی۔ وہ جب بھی ڈیسک کا ڈسکن اٹھاتی تو ایک جھٹکے سے حرکت کرتی، میں اسے یہ کاروائی کرتے

ہوئے چپکے سے دیکھ رہا تھا۔ یہ اس کے لیے کافی مایوس کن تھا؛ تاہم، پیریڈ کے دوران اس نے زیادہ تر وقت اسی کوشش میں صرف کیا، لیکن اس تمام تر وقت میں وہ ایک بار بھی شرمسار نظر نہ آئی کہ اگر کسی نے اسے ایسا کرتے دیکھ لیا تو کیا کہے گا۔

یاد ہے جب ایمبلی سے (Microscopic) مائیکروسکوپ کے بچے پوچھے گئے تو اس نے (MINCOPERT) مائیکروپروٹ لکھا؟ یہ شاید کئی ہفتے پہلے کی بات ہے۔ آج میں نے بورڈ پر (MINCOPERT) لکھا۔ میں حیران رہ گیا جب اس نے اسے پہچان لیا۔ جب میں نے یہ لکھا، تو بعض بچوں نے حیرت سے کہا، ”یہ کس لیے ہے؟“ میں نے کہا، ”تمہیں کیا لگتا ہے؟“ ایمبلی نے جواب دیا، اسے ”مائیکروسکوپ“ ہونا چاہیے۔ لیکن جواب دیتے وقت اس نے اس بات کا شائبہ تک نہ ہونے دیا کہ یہ وہ خود ہی ہے جو مائیکروپروٹ لکھ چکی ہے۔

تفصیلی املا کے ٹیسٹ میں اس نے (Tariff) کا بچہ (TEARERFIT) لکھا۔ آج میں نے سوچا کہ اسے دوبارہ آزمانا چاہیے۔ اس بار اس نے (TEARFIT) لکھا۔ وہ ایسے معاملات میں کیا کرتی ہے؟ اس کے ایسا کرنے کی وجہ مجھے اس کے اونچی آواز میں پڑھنے سے ملی۔ وہ اپنی آنکھیں بند کر لیتی ہے اور تیزی سے حرکت کرتی ہے، جیسے کوئی اندھیرے میں قبرستان کے پاس سے بھاگتا ہے، اور پھر پیچھے مڑ کر نہیں دیکھتا۔

یہ مجھے (The Ancient Mariner) دی لینٹینٹ میریز کے ایک حصے کی یاد دلاتا ہے جو شاید دنیا کی بہترین مختصر خوفناک کہانی ہے:

جیسے کوئی، جو ایک سنسان راستے پر خوف اور دہشت کے عالم میں چلتا ہے،

اور ایک بار پیچھے مڑ کر دیکھنے کے بعد چلتا رہتا ہے،

اور دوبارہ پیچھے نہیں مڑتا؛

کیونکہ وہ جانتا ہے، ایک خوفناک بلا اس کے پیچھے پیچھے چل رہی ہے۔

کیا یہی وہ طریقہ ہے جس سے یہ بچے زندگی گزار رہے ہیں؟

مئی، 8، 1958ء

ریسرچ کمیٹی کو یادداشت:

اس اسکول میں بھی دیگر بہت سے اسکولوں کی طرح متعدد تدریسی کمیٹیاں مثلاً ریاضی، انگریزی اور تاریخ وغیرہ قائم کی گئیں تھیں، جہاں اساتذہ اس بات پر گفتگو کرتے تھے کہ انہیں کیا پڑھانا چاہیے۔ لیکن بل بل، جو میرے آنے سے پہلے دس سال تک اس اسکول میں پڑھاتے رہے تھے، جانتے تھے کہ یہ کمیٹیاں بچوں کی سوچ اور کام کا جائزہ اس طریقے سے نہیں لے رہی تھیں جس طریقے سے وہ اور میں اپنی کلاس میں کرنے کی کوشش کر رہے تھے۔ ان کا خیال تھا کہ کچھ اساتذہ بچوں کے سیکھنے میں درپیش مسائل، ان کے کلاس میں ذہنی رویوں، اور اس بات پر گفتگو کرنے میں دلچسپی لے سکتے ہیں کہ یہ رویے اکثر سیکھنے میں رکاوٹ کیوں بنتے ہیں، اور ہم کیا کر سکتے ہیں تاکہ اس رویے کو بدل سکیں۔ اس کمیٹی کے پہلے اجلاس میں، جسے ہم نے تحقیقاتی کمیٹی کا نام دیا، تقریباً ایک درجن اساتذہ موجود

تھے۔ دوسرے اجلاس تک، جب یہ زیادہ واضح ہوا کہ بل کس بات پر توجہ دینا اور بات چیت کرنا چاہتے ہیں، اساتذہ کی تعداد کم ہو گئی۔ تقریباً تین یا چار اجلاسوں کے بعد، اتنے کم اساتذہ اس بحث کو جاری رکھنے میں دلچسپی رکھتے تھے کہ ہم نے کمیٹی کو ختم کر دیا۔ اس پر کسی کو کوئی اعتراض نہیں تھا۔

میں نے ایملی کا ذکر کیا ہے، جس نے (Microscopic) کا سچے (MINCOPERT) کیا تھا۔ اس سے ظاہر ہے کہ اس نے ایک بے ترتیب انداز میں جواب دینے کی کوشش کی، اور اسے لکھنے کے بعد کبھی نہیں دیکھا، کبھی یہ چیک نہیں کیا کہ یہ صحیح لگ رہا ہے یا نہیں۔ میں اس قسم کی ایک طرفہ، ”پیچھے مڑ کر نہ دیکھو، یہ بہت خوفناک ہے“ جیسی حکمت عملی کو بہت زیادہ دیکھا ہے۔ ایملی خاص طور پر ایسے حیرت انگیز واقعات دکھاتی ہے جنہیں میں چاہتا ہوں کہ آپ جانیں۔

اس املا کے امتحان کے کچھ وقت بعد میں نے بورڈ پر (MINCOPERT) لکھا۔ ایملی اور ایک دوسرا طالب علم جو دلچسپ بات ہے کہ ایک اچھا اسپیلر تھا نے کہا کہ یہ (Microscopic) ہونا چاہیے۔ ہر کسی کو یہ بات بہت مزاحیہ لگی، بشمول ایملی۔ وہ ایک ایسی بچی ہے جو اپنی آواز، نظر، رنگ، اور اشاروں سے بہت کچھ ظاہر کرتی ہے کہ وہ کیا سوچ رہی ہے، اور اس نے اس بات کا کوئی اشارہ نہیں دیا کہ اسے معلوم ہے وہی (MINCOPERT) کی تخلیق کار ہے۔ درحقیقت، اس کے رویے سے لگتا ہے جیسے وہ اس بے زار کن خیال کو مسترد کر چکی ہو کہ وہ اتنی بے وقوف کیسے ہو سکتی ہے جو کسی لفظ کو ایسے انداز میں لکھے۔

آج اس نے مجھے سب کو دکھانے کے لیے ایک ٹیگ بورڈ دیا جس پر اس نے کچھ لطیفہ چسپاں کیے ہوئے تھے جو اس کی ایک دوست نے اخبار سے کاٹ کر نکالے تھے۔ جب میری نظر آخری لطیفہ پر پڑی تو میں نے دیکھا کہ اس نے لطیفہ والے حصے پر گوند لگا دی تھی، جس سے پڑھنے کے لیے صرف ایک بے معنی خبر کی جھلکیاں باقی رہ گئیں۔ میں حیران تھا کہ وہ کوئی لطیفہ الٹا چسپاں کر سکتی ہے، بغیر یہ دیکھے کہ آیا یہ صحیح طریقے سے لگا ہوا ہے یا نہیں۔ جب یہ نمائش میں لگا ہوا تھا، اور دوسرے بچے اسے دیکھ رہے تھے، تو میں نے ایملی سے کہا، تم کو ہمیں یہ آخری لطیفہ سمجھانا پڑے گا؛ یہ ہمیں سمجھ نہیں آ رہا۔ میں نے سوچا کہ شاید وہ اسے دیکھے گی، اور پہلی بار میں سمجھ جائے گی کہ یہ بے معنی ہے، اور اسے اس کا احساس ہو جائے گا کہ اس نے اسے الٹا چسپاں کیا تھا۔ لیکن میری حیرانگی کی اس وقت انتہا نہ رہی جب اس نے مسکرا کر بے حد لاپرواہی سے کہا، درحقیقت، مجھے خود بھی یہ سمجھ نہیں آ رہا۔ اس نے اسے دیکھا تھا۔ وہ بخوشی اس بات کو قبول کرنے کے لیے تیار تھی کہ اس نے ایک بے معنی لطیفہ پوسٹ کیا ہے۔ یہ امکان اس کے ذہن میں ہی نہیں آیا کہ اس سے کوئی غلطی ہوئی ہے، اور اصل لطیفہ دوسری طرف ہے۔

میں بچوں کے ذہنی ترتیب کی صلاحیت کے بارے میں متحسّس ہوں۔ ایک دن روم پیریڈ میں، میں نے بچوں سے کہا کہ وہ کچھ مخصوص الفاظ کاغذ پر لکھیں جو میں نے انہیں دکھائے تھے، اور پھر لکھیں کہ یہ الفاظ آئینے میں کیسے نظر آئیں گے۔ میں نے انہیں بتایا کہ وہ بالکل اسی طرح لکھیں جیسے میں نے کیا ہے، یعنی بڑے یا چھوٹے حروف کا ایک سا استعمال کرتے ہوئے۔ پہلے میں نے (CAT) لکھا۔ ایملی نے (Cat) لکھا۔ اسے اس بات سے کوئی پریشانی نہیں ہوئی کہ دو حروف بڑے ہیں اور ایک چھوٹا اگر اس نے اس پر غور کیا ہوتا۔ اس نے فرض کیا کہ آئینے میں دیکھنے پر حروف کی ترتیب الٹ جائے گی، لہذا اس نے (TaC) لکھا۔ چھوٹا ”ٹی“ بڑا ہو گیا؛ بڑا ”ای“ چھوٹا ہو گیا۔ اگلا لفظ (BIRD) تھا۔ وہ بالکل بھول گئی کہ اس نے ابھی ابھی حروف کے ترتیب کو الٹا دیا تھا۔ اس بار اس نے یہ طریقہ فرض کر لیا کہ ہر حرف کو الٹا لکھنا ہے، پر اصل میں انہیں ترتیب میں رکھنا ہے۔ اس نے اپنے کاغذ پر کچھ اس طرح سے (BIrD) لکھا۔ اس نے ”بی“ کو صحیح طریقے سے الٹا لکھا، آئی لکھا، پھر چھوٹے ”آر“ کو دیکھا، جو اسے شاید اٹلے ”ایل“ کی طرح لگا ہو گا، اور اس نے فیصلہ کیا، ”مجھے اسے سیدھا کرنا چاہیے“، اور کیپیٹل ایل لکھ دیا۔ پھر اس نے فیصلہ کیا کہ حروف بی اور ڈی کو الٹا

نہیں چاہیے، لہذا اس کا حتمی جواب (BILD) تھا۔ یہ کس سوال کا جواب تھا؟ اسے بالکل اندازہ نہیں تھا۔ جو بھی کام وہ شروع میں کرنے نکلی تھی، اس کے آخر تک پہنچنے سے بہت پہلے وہ اس کے ذہن سے نکل چکا تھا؛ یہ کچھ اور بن گیا تھا، کچھ ایسا جو حروف کو اوپر نیچے، آگے پیچھے یا کچھ اور کرنے کے بارے میں تھا۔ یہ بچی لازمی طور پر صحیح ہے۔ وہ خود کو غلطی پر دیکھنا تو دور کی بات ایسا تصور بھی برداشت نہیں کر سکتی۔

جب وہ غلط ہوتی ہے، جیسا کہ اکثر ہوتا ہے، تو واحد کام جو وہ کرتی ہے کہ اسے جتنا جلدی ہو سکے بھول جائے۔ فطری طور پر وہ خود کو اس بات سے بے خبر رکھنا چاہتی ہے کہ وہ غلطی پر ہے، اور جب دوسرے اسے اس بارے میں بتاتے ہیں تو اسے یہ کافی برا لگتا ہے۔ جب اسے کچھ کرنے کو کہا جاتا ہے، تو وہ اسے جلدی اور خوفزدہ ہو کر کرتی ہے، اور اسے کسی بڑے کے حوالے کر دیتی ہے، اور صحیح یا غلط جیسا جادوئی لفظ سننے کا انتظار کرتی ہے۔ اگر لفظ صحیح ہوتا ہے، تو وہ اس مسئلے کے بارے میں مزید نہیں سوچتی؛ اگر لفظ غلط ہو، تو وہ اس کے بارے میں سوچنا نہیں چاہتی، یا خود کو اس کے بارے میں سوچنے پر مجبور نہیں کر سکتی۔

یہ خوف اسے دیگر حکمت عملیوں کی طرف لے جاتا ہے، جو دوسرے بچے بھی استعمال کرتے ہیں۔ وہ جانتی ہے کہ سوال جواب کے دوران استاد کی توجہ بیس طلباء میں بٹی ہوئی ہے۔ وہ یہ بھی جانتی ہے کہ استاد ان طلباء سے سوال پوچھنے کی حکمت عملی اختیار کرتا ہے جو اچھے ہوئے لگتے ہیں یا توجہ نہیں دے رہے ہوتے۔ اس لیے وہ اپنے ہاتھ اوپر اٹھانے میں خود کو محفوظ سمجھتی ہے، آیا کہ وہ جانتی ہے یا نہیں، لیکن ظاہر ایسے کرتی ہے جیسے وہ جواب دینے کے لیے بے چین ہو۔ یہ اس کا مجھے بتانے کا محفوظ طریقہ ہے کہ کم از کم، وہ کلاس میں ہونے والی ہر کاروائی سے باخبر ہے۔ جب کوئی اور صحیح جواب دیتا ہے، تو وہ اس انداز میں سر ہلاتی ہے جیسے اس کی تائید کر رہی ہو۔ کبھی کبھار وہ کوئی تبصرہ بھی کر دیتی ہے، حالانکہ اس کے چہرے کے تاثرات اور آواز سے صاف ظاہر ہوتا ہے کہ وہ خطرہ محسوس کر رہی ہے۔ یہاں یہ بات بھی خاصی دلچسپ ہے کہ وہ اس وقت تک اپنا ہاتھ کھڑا نہیں کرتی جب تک کہ کم از کم نصف درجن کے قریب دوسرے بچے ہاتھ کھڑا نہ کر دیں۔

کبھی کبھار اسے بھی بلالیا جاتا ہے۔ ایک دن سوال پوچھا گیا، اڑتالیس کا آدھا کیا ہے؟ اس کا ہاتھ اٹھا ہوا تھا؛ بہت ہی ہلکی آواز میں اس نے کہا، ’چوبیس‘۔ میں نے اس سے دوبارہ دہرانے کے لیے کہا۔ اس نے بلند آواز میں صرف ’میں نے کہا‘ ہی کہا، اور پھر سے سرگوشی کی ’چوبیس‘۔ میں نے اس سے دوبارہ دہرانے کے لیے کہا، کیونکہ بہت سے لوگوں نے اسے نہیں سنا تھا۔ اس کے چہرے پر تناؤ دکھائی دینے لگا، اس نے بہت بلند آواز میں کہا، ’میں نے کہا کہ اڑتالیس کا آدھا ہے‘ اور پھر، بہت آہستہ سے بولی، چوبیس۔ ابھی بھی بہت سے طلباء نے نہیں سنا۔ اس نے غصے سے کہا، ’ٹھیک ہے، میں چلا کر کہوں گی۔‘ میں نے کہا کہ یہ ٹھیک ہو گا۔ اس نے خود کو درست سمجھنے والے لہجے میں چلا کر کہا، سوال ہے، اڑتالیس کا آدھا کیا ہے، ٹھیک ہے؟ میں نے اتفاق کیا۔ لیکن اس مرتبہ پھر جب اس نے چوبیس کہا تو اس کی آواز بمشکل سرگوشی سے زرا اونچی ہو سکی۔ میں اسے اس بات پر قائل نہیں کر سکا کہ اس نے سوال تو زور سے کہا، لیکن جواب نہیں۔

ظاہر ہے کہ یہ ایک ایسی حکمت عملی ہے جو اکثر کارگر ثابت ہوتی ہے۔ ایک استاد جب کوئی سوال پوچھتا ہے وہ صحیح جواب سننے کی توقع کرتا ہے، اسے سننے کے لیے بے چین اور پر اشتیاق ہوتا ہے، کیونکہ اس سے ہی اسے پتہ چلتا ہے کہ وہ اچھا پڑھا رہا ہے اور وہ اگلے موضوع کی طرف جاسکتا ہے۔ وہ فرض کرے گا کہ جو کچھ بھی صحیح جواب کے قریب تر ہے تو اسے صحیح جواب سمجھا جانا چاہیے۔ لہذا، ایک طالب علم جسے جواب کے درست ہونے کا یقین ہی نہ ہو تو بڑبڑاٹ ہی اس کیلئے درست کا ثابت ہو سکتی ہے۔ اگر اسے اس بات کا یقین نہیں ہے کہ کسی لفظ کے جے اے سے نہیں گے یا اسے تو وہ ان دونوں میں سے کوئی ساحر لکھ سکتا ہے۔

عموماً لسانیات کی کلاس میں منہ میں بڑبڑانے کی حکمت عملی کو موثر سمجھا جاتا ہے۔ میری فرانسیسی کی کلاس میں طلباء نے مجھ پر یہ طریقہ آزمایا اور مجھے پتہ بھی نہیں چلا کہ کیا ہو رہا ہے۔ یہ طریقہ خاص طور پر اس استاد پر زیادہ کارگر ہوتا ہے جو تلفظ پر بہت زور دیتا ہے اور اس پر فخر کرتا ہے۔ ایسے استاد سے اس کے اپنے سوالات کا جواب نکلوانا بہت آسان ہوتا ہے۔ ان کے سامنے صرف کوئی سرگوشانہ، مبہم یا غیر فرانسیسی جواب دیں، اور استاد، بڑے فخر یہ انداز میں شاندار فرانسیسی میں صحیح جواب دے گا۔ طالب علم استاد کے پیچھے پیچھے وہی الفاظ دہرائیں گے، لیکن تب تک وہ خطرے کی مشکل ترین گھڑی سے نکل چکے ہوں گے۔

گیم تھیورسٹ اس حکمت عملی کو ایک نام دیتے ہیں، جو آپ کی جیتنے کے امکانات کو زیادہ سے زیادہ کرتی ہے اور اگر آپ کو ہارنا پڑے تو آپ کے نقصانات کو کم سے کم کرتی ہے۔ وہ اسے مینیمیکس کہتے ہیں۔ بچے اس طرح کی حکمت عملیوں میں ماہر ہوتے ہیں۔ وہ ہمیشہ اپنی شرطوں کو محفوظ کرنے کے طریقے تلاش کرنا جانتے ہیں۔ کچھ عرصہ پہلے، روم بیرڈ میں، ہم ایک بیلنس بیم پر کر رہے تھے۔ ایک لکڑی کا بازو، یا بیم جس پر باقاعدہ وقفوں پر نشان لگائے گئے تھے اور اسے درمیان سے ایک ”چول“ ستون پر سیٹ کیا گیا تھا۔ بیم کو ایک کیل کے ساتھ متوازن حالت میں مقفل کیا جاسکتا ہے۔ ہم بیم کے ایک طرف ایک منتخب نقطہ پر ایک وزن رکھتے ہیں، پھر طالب علم کو ایک اور وزن دیا جاتا ہے، جو شاید اتنا ہی، اس بھاری، یا شاید اس سے ہلکا ہوتا ہے، جسے وہ دوسری طرف رکھتا ہے تاکہ جب بیم کو کھولا جائے، تو یہ متوازن حالت میں رہے۔ جب ایک طالب علم نے وزن رکھا ہوتا ہے، تو اس کے گروپ کے دوسرے اراکین باری باری یہ کہتے ہیں کہ انہیں لگتا ہے کہ بیم متوازن رہے گا یا نہیں۔

ایک دن وزن رکھنے کی باری ایملی کی تھی۔ بہت سوچنے کے بعد اس نے اسے غلط جگہ پر رکھا۔ باری باری، گروپ کے اراکین نے کہا کہ انہیں لگتا ہے کہ یہ متوازن نہیں رہے گا۔ جب ہر ایک نے یہی کہا، تو اس کا یقین اپنے انتخاب پر کم سے کم ہوتا گیا۔ آخر میں، جب سب نے کہا تو اسے بیم کو کھولنا پڑا، اس نے اپنے ارد گرد دیکھا اور خوشی سے کہا، ”مجھے خود بھی نہیں لگتا کہ یہ متوازن رہے گا۔ لکھے گئے الفاظ اس کی آواز کے لہجے کو بیان نہیں کر سکتے: اس نے بالکل اپنے آپ کو اس بے وقوف شخص سے علیحدہ کر لیا (جو بھی ہو سکتا ہے) جس نے وزن کو ایسی مضحکہ خیز جگہ پر رکھا تھا۔ جب اس نے کیل کو چول سے کھینچا اور بیم ادھر ادھر ڈولنے لگا، تو وہ خود کو اس سے بری الزمہ محسوس کرتی نظر آئی۔ بیشتر بچوں نے نقصان کی تلافی کیلئے اپنی شرائط واپس لے لیں۔ لیکن چند ایک بڑی ڈھٹائی کے ساتھ اپنی بات پر قائم رہے، جبکہ کچھ ایسا محسوس کرتے دکھائی دیے جیسے اپنی غلطی تسلیم کرتے ہوئے تھوڑی سی جرات کا مظاہرہ کرنا قابل شرم بات ہے۔

اب میں غور کرتا ہوں تو مجھے لگتا ہے میں ایملی کے کام کے بارے میں غلط رائے رکھتا تھا۔ مائیکروسکوپک کی سپیلنگ، مخالف سمت میں لفظوں کا لکھنا یا وزن کا متوازن کرنا اس کے کرنے کے کام تھے، ہی نہیں۔ اس کے ذہن میں چلنے والی سوچ تو کچھ یوں تھی: یہ استاد چاہتے ہیں کہ میں کچھ کروں، مجھے ان کے اس خیال کی سمجھ نہیں آتی، اس پوری دنیا میں مجھ سے ہی ایسا کیوں کروانا چاہتے ہیں۔ لیکن میں کچھ کروں گی، اور پھر شاید وہ مجھے اکیلا چھوڑ دیں۔

مئی، 10، 1958ء

اکثر بچوں کی اساتذہ سے جوابات لینے کی حکمت عملی بالکل واضح ہوتی ہے۔ میں نے ایک مرتبہ ایک کلاس کا مشاہدہ کیا جس میں استانی اپنے طالب علموں سے ”پارٹس آف اسپینج“ کا ٹیسٹ لے رہی تھی۔ اس نے تختہ سیاہ پر تین کالم بنائے ہوئے تھے، جن کی ہیڈنگ ”اسم“، ”صفت“ اور ”فعل“ تھیں۔ جیسے ہی وہ کوئی لفظ دیتی، تو ایک بچے کو بلاتی اور اس سے پوچھتی یہ لفظ کس کالم میں آئے گا۔

زیادہ تر اساتذہ کی طرح، اس نے بھی اس بارے میں زیادہ غور کرنا کافی نہیں سمجھا ہو گا کہ وہ کر کیا رہی ہے، پہلے تو یہ کہ دیے گئے بہت سے الفاظ ایک سے زیادہ کالموں میں فٹ ہو سکتے ہیں، اور دوسرا، یہ کہ اکثر یہ لفظ کے استعمال کا طریقہ ہوتا ہے جو یہ طے کرتا ہے کہ یہ کونسا پارٹ آف اسپینج ہے۔

وہاں ایک آزمودہ اور پرانی حکمت عملی ”اندازہ لگاؤ اور دیکھو“ کی تھی، جس میں آپ ایک لفظ کہنا شروع کرتے ہیں، اور ساتھ ہی استاد کے چہرے کا جائزہ لیتے ہیں تاکہ یہ دیکھا جاسکے کہ آیا آپ صحیح راستے پر ہیں یا نہیں۔ زیادہ تر اساتذہ کے ساتھ، مزید کسی حکمت عملی کی ضرورت نہیں ہوتی۔ بیشتر تر اساتذہ کی نسبت اس استاد کا چہرہ بڑی حد تک تاثرات سے عاری تھا اس لیے اندازہ لگاؤ اور دیکھو کی حکمت عملی زیادہ کارگر نہیں ہو رہی تھی۔ پھر بھی، درست جوابات کی شرح حیرت انگیز حد تک زیادہ تھی، خاص طور پر یہ واضح ہونے کے باوجود کہ بچوں کے بات کرنے اور عمل کرنے کے طریقے سے یہ ظاہر ہوتا تھا کہ انہیں اس بات کا ذرا سا بھی علم نہیں تھا کہ اسم، صفت اور فعل کیا ہیں۔ آخر کار ایک بچے نے کہا، ”مس، آپ کو ہر بار جواب کی طرف اشارہ نہیں کرنا چاہیے۔“ استاد حیران ہوئیں، اور پوچھا کہ اس کا کیا مطلب ہے۔ بچے نے کہا، ”خیر، آپ ٹھیک اشارہ نہیں کرتیں، لیکن آپ جواب کے قریب کھڑی ہوتی ہیں۔“ یہ بات زیادہ واضح نہیں تھی، کیونکہ استاد ایک جگہ کھڑی تھیں۔ لیکن کچھ وقت کے بعد، جب کلاس چلتی رہی، تو مجھے لگا۔ اور میں نے دیکھا کہ لڑکی کا کیا مطلب تھا۔ چونکہ استاد ہر لفظ کو اس کے صحیح کالم میں لکھتی تھیں، وہ ایک طرح سے اپنے آپ کو لکھنے کے لیے تیار کر رہی ہوتی تھی، اور اس جگہ کی طرف اشارہ کرتی تھی جہاں وہ جلد ہی لکھنے والی ہوتی تھی۔ بلکہ بورڈ کی طرف اس کے جسمانی زاویے کو دیکھ کر ہی بچے درست جواب کیلئے واضح اشارہ پانے میں کامیاب ہو جاتے۔

یہی سب کچھ نہیں تھا۔ ہر تیسرے لفظ کے آخر میں، اس کے تینوں کالم برابر ہو جاتے، یعنی اسم، صفت، اور فعل کی تعداد برابر ہو جاتی۔ اس کا مطلب یہ تھا کہ جب وہ ایک نئی قطار شروع کرتی تھی، تو آپ کے پاس درست جواب کے لیے اندھیرے میں ٹکا لگانے کا ایک موقع تین میں سے ایک کی شرح سے ہوتا؛ لیکن اگلے لفظ کے لیے، آپ کے پاس ایک موقع دو میں سے ایک ہوتا، اور آخری لفظ اس خوش قسمت طالب علم کے لیے آسانی سے پہچانا جاسکتا تھا جس سے یہ پوچھا گیا تھا۔ شاید ہی کسی نے اس موقع کو چھوڑا ہو، درحقیقت، وہ اتنی جلدی جواب دیتے کہ استاد (زیادہ تر سے زیادہ سمجھدار) ان کے نظام کو سمجھ گئی اور اس نے اپنے کالموں کو غیر متوازن رکھنا شروع کر دیا، جس سے حکمت عملی تیار کرنے والوں کا کام تھوڑا مشکل ہو گیا۔

اس سب کے درمیان، ہمیں اسکول میں کبھی گئی ان باتوں کی ایک واضح مثال ملی جو کوئی معنی نہیں رکھتیں، جو سوچنے والے بچے کو صرف حیران اور الجھا دیتی ہیں جو اس کا مطلب سمجھنے کی کوشش کر رہا ہوتا ہے۔

وہ استاد جس کا بنیادی مضمون انگریزی تھا، نے ان بچوں کو بتایا تھا کہ فعل وہ لفظ ہوتا ہے جس میں عمل ہوتا ہے، جو ہمیشہ درست نہیں ہوتا۔ ان میں سے ایک لفظ ”خواب“ تھا۔ وہ اسم کے بارے میں سوچ رہی تھی، اور بظاہر اسے یاد نہیں تھا کہ ”خواب“ اتنی ہی آسانی سے ایک فعل بھی ہو سکتا ہے۔ ایک چھوٹے بچے نے، خالصتاً اندازہ لگاتے ہوئے، کہا کہ یہ ایک فعل ہے۔ یہاں استاد نے، مددگار بننے کے لیے، ان ”وضاحتوں“ میں سے ایک کو اس میں شامل کر دیا جو مدد کے بجائے زیادہ رکاوٹ بن گئی۔ اس نے کہا، ”لیکن فعل میں عمل ہونا چاہیے؛ کیا تم مجھے کوئی ایسا جملہ دے سکتے ہو جس میں ”خواب“ کا استعمال ہو اور اس میں عمل ہو؟“ بچے نے تھوڑا سوچا، اور کہا، ”میں نے ٹرو جن جنگ کے بارے میں ایک خواب دیکھا۔ اب اس سے زیادہ عمل حاصل کرنا کافی مشکل ہے۔ لیکن استاد نے اسے بتایا کہ وہ غلط ہے، بچہ اس کا جواب سن کر مارے خوف کے اپنا سامنے لیکر بیٹھ گیا۔ وہ اس وقت یہ سوچنے میں مصروف تھی کہ بچے کو اسے کیا جواب دینا چاہیے تھا، کیونکہ اس

کے ذہن پر اپنے جواب کے ٹھیک ہونے کا خیال مسلط ہو چکا تھا، شاید اسی وجہ سے وہ اس بارے میں نہیں سوچ سکی کہ وہ واقعی کیا کہہ رہا ہے اور سوچ رہا ہے، اور نہ یہ دیکھ سکی کہ اس کا استدلال منطقی اور درست تھا، غلطی بچے کی نہیں بلکہ اس کی اپنی تھی۔

ہمارے ایک نمایاں پریپ اسکول میں، میں نے، کچھ دن پہلے، ایک مثال دیکھی کہ جہاں استاد کو خود ہی خبر نہیں تھی کہ اس کی کلاس میں ہو کیا رہا ہے۔ یہ ایک ریاضی کی کلاس تھی۔ استاد، جو ایک تجربہ کار آدمی تھا، اس دن کا اسائنمنٹ بلیک بورڈ پر کر رہا تھا۔ توجہ مرکوز رکھنے کا اس کا طریقہ یہ تھا کہ وہ کلاس کے مختلف بچوں سے ہر اسٹیپ کے بعد پوچھتا، ”کیا یہ ٹھیک ہے؟“ یہ ایک بورنگ کلاس تھی، اور میرے لیے اس میں اپنی توجہ مرکوز رکھنا مشکل تھا۔ مجھے لگتا تھا کہ کلاس کے زیادہ تر طلباء کا ذہن کہیں اور تھا، اور ایک ذہنی پہریدار ان کو خبردار کرنے کے لیے تعینات کیا گیا تھا جب ان کا نام پکارا جاتا تھا۔ جیسے ہی نام پکارا جاتا، جس لڑکے سے سوال کے صحیح ہونے یا کسی اور چیز کے بارے میں کچھ پوچھا گیا ہو تا وہ ہاں میں جواب دے دیتا۔ کلاس میں پھر سناٹا چھا جاتا۔ اس دوران میرا اپنا ذہن نجانے کب تک ادھر ادھر بھٹکتا رہا۔ اچانک، کسی چیز نے میری توجہ اپنی طرف کھینچ لی۔ میں نے استاد کی طرف دیکھا۔ کلاس کا ہر لڑکا بھی اس کی طرف دیکھ رہا تھا۔ جس لڑکے سے پوچھا گیا تھا کہ کیا ابھی لکھا گیا صحیح ہے، وہ احتیاط سے بلیک بورڈ کو دیکھ رہا تھا۔ تھوڑی دیر بعد اس نے کہا، ”نہیں سر، یہ صحیح نہیں ہے، اسے یوں ہونا چاہیے۔“ استاد نے تعریف کے ساتھ مسکراتے ہوئے کہا، ”تم صحیح ہو، اسے ایسا ہی ہونا چاہیے تھا۔“ وہ کچھ تبدیلی لایا، اور مجھ سمیت کلاس کے بچے باقی پیریڈ میں ایک مرتبہ پھر سے اپنی سوچوں میں کھو گئے۔

جب لڑکے چلے گئے تو میں نے استاد کا شکریہ ادا کیا کہ انہوں نے مجھے کلاس میں آنے دیا۔ انہوں نے کہا، ”آپ نے نوٹ کیا ہو گا کہ میں نے کیسے انہیں اچانک غیر متوقع صورتحال سے دوچار کیا۔ میں کبھی کبھار ایسا کرتا ہوں۔ اس سے ان کی توجہ قائم رہتی ہے۔ میں نے ان سے اتفاق کیا۔ مجھے ایسا لگا کہ انہیں بتانے کیلئے یہ وقت اور جگہ مناسب نہیں تھی کہ جب انہوں نے اچانک یہ غیر متوقع صورتحال پیدا کی تھی تو ان کی آواز کے انداز میں اتنی تبدیلی آگئی تھی کہ اس نے نہ صرف لڑکوں کو بلکہ ایک اجنبی کو بھی خبردار کر دیا تھا کہ کچھ غیر متوقع ہونے والا ہے اور اس پر توجہ دینا بہتر ہے۔

کتاب شائع ہونے کے کچھ عرصے بعد، مجھے ایم آئی ٹی کے گریجویٹ اسکول کے ایک پروفیسر آف الیکٹریکل انجینئرنگ کے ساتھ ایک ملاقات کا موقع ملا۔ انہوں نے کہا کہ کتاب پڑھنے کے بعد انہیں احساس ہوا کہ ان کے گریجویٹ طلباء ان پر وہ تمام چالاکیاں استعمال کر رہے تھے جو میں نے کتاب میں بیان کی تھیں مثلاً: دھیمی آواز میں بات کرنا، اندازہ لگانا اور دیکھنا کہ کیا ہوتا ہے، جاہلانہ اندازے لگانا اور پھر دیکھنا کہ نتیجہ کیا نکلتا ہے، استاد کو اپنے ہی سوالات کے جوابات دینے پر مجبور کرنا، وغیرہ۔ اور یہ سب وہ گزشتہ دس سالوں سے یا اس سے بھی زیادہ عرصے سے ان پر استعمال کر رہے تھے۔

لیکن بعد میں مجھے احساس ہوا کہ یہ وہ کھیل ہیں جو تمام انسان کھیلتے ہیں جب دوسرے ان کا جائزہ لے رہے ہوتے ہیں۔

جولائی، 7، 1958ء

میں گزشتہ موسم سرما اور بہار کی یادداشتوں کو دوبارہ پڑھ رہا ہوں۔ یہ ایک عجیب اور پریشان کن عمل ہے، جب آپ کسی ایسے موضوع پر اپنی رائے تبدیل کرتے ہیں جس کے بارے میں آپ کے بہت مضبوط خیالات ہوتے ہیں۔ میں نے بچوں کو دباؤ میں رکھنے کی ضرورت کے بارے میں

جو کچھ بھی کہا اور لکھا ہے، اس کے باوجود مجھے یہ احساس ہونے لگا ہے کہ جو چیز ان کی سوچ کو محدود کرتی ہے اور انہیں ان تنگ اور دفاعی حکمت عملیوں کی طرف دھکیلتی ہے، وہ یہ احساس ہے کہ انہیں ہر قیمت پر بڑوں کو خوش کرنا ہی چاہیے۔ ہماری کلاس کے واقعی قابل سوچنے والے بچے، بغیر کسی استثنا کے، وہ ہیں جنہیں بڑوں کو خوش کرنے کی اتنی شدید ضرورت محسوس نہیں ہوتی۔ ان میں سے کچھ اچھے طالب علم ہیں، کچھ اتنے اچھے نہیں؛ لیکن چاہے اچھے ہوں یا نہ ہوں، وہ ہمیں خوش کرنے کے لیے کام نہیں کرتے، بلکہ اپنے آپ کو خوش کرنے کے لیے کام کرتے ہیں۔

یہاں والٹر اس کے بالکل برعکس ہے، جو کچھ لوگ اس سے چاہتے ہیں کہ وہ کرے، وہ ویسا کرنے کیلئے تیار اور اسے کرنے میں بہت ماہر ہے۔ (روایتی معیار کے مطابق وہ ایک بہت قابل شاگرد تھا، اتنا زیادہ کہ لوگ اسے ذہین کہتے تھے، جو کہ وہ بالکل بھی نہیں تھا۔)

ہمارے پاس حل کرنے کیلئے ایک سوال تھا کہ، اگر آپ 40 میل فی گھنٹہ کی رفتار سے سفر کر رہے ہیں، تو 10 میل کا فاصلہ طے کرنے میں آپ کو کتنا وقت لگے گا؟

والٹر: 4 منٹ۔

جے ایچ: (یعنی کہ میں): تم نے یہ کیسے معلوم کیا؟

والٹر: 40 کو 10 سے تقسیم کر کے۔

میرے چہرے پر ایک فوری نگاہ ڈالنے سے اسے پتہ چل گیا کہ یہ درست نہیں ہے۔ کچھ دیر بعد اس نے لکھا، 15 منٹ۔ میں اس کی فراست کا جائزہ لینا

چاہتا تھا۔

جے ایچ: اگر آپ 50 میل فی گھنٹہ کی رفتار سے جا رہے ہیں، تو آپ 24 منٹ میں کتنی دور جائیں گے؟

والٹر: (جلدی سے): 36 میل۔

جے ایچ: تم نے یہ کیسے معلوم کیا؟

والٹر: 24 کو 60 میں سے تفریق کر کے۔

اسے ابھی تک اس کی سمجھ نہیں آئی تھی۔ میں نے دوبارہ کوشش کی۔

جے ایچ: اگر آپ 50 میل فی گھنٹہ کی رفتار سے جا رہے ہیں، تو آپ 30 منٹ میں کتنی دور جائیں گے؟

والٹر: 25 میل۔ 30 منٹ آدھا گھنٹہ ہوتا ہے، اور 50 کا آدھا 25 ہوتا ہے۔

ایسا لگ رہا تھا جیسے اسے آخر کار پتہ چل گیا ہو کہ وہ کیا کر رہا ہے۔ میرا خیال تھا کہ اسے 24 منٹ والے سوال میں کوئی مشکل پیش نہیں آئے گی۔ لیکن

اسے کافی وقت لگا، اور مجھے اپنی طرف سے کچھ اشارے بھی دینے پڑے، تب جا کر اسے یہ سمجھ آیا کہ 24 منٹ ایک گھنٹہ کا $\frac{2}{5}$ حصہ تھا، اور اس لیے وہ 24 منٹ

میں 50 میل کا $\frac{2}{5}$ یا 20 میل طے کرے گا۔ کیا وہ خود اس نتیجے پر پہنچ سکتا تھا اگر میں نے اسے اشاروں کے ساتھ راستہ نہ دکھایا ہو تا؟ کہنا مشکل ہے۔

زیادہ تر اساتذہ فرض کر چکے ہوتے ہیں جیسا کبھی میں نے بھی سوچا ہو گا، کہ جب اس نے 15 منٹ والے سوال کو حل کیا، تو وہ جانتا تھا کہ وہ کیا کر رہا

ہے۔ یہاں تک کہ متشکک افراد بھی اس وقت قائل ہو جاتے جب اس نے 30 منٹ والے سوال کو سمجھایا تھا۔ پھر بھی ہر صورت میں اس نے دکھایا کہ وہ واقعی یہ

نہیں سمجھتا تھا کہ وہ کیا کر رہا ہے، لیکن یہ مکمل طور پر قابل یقین بات نہیں ہے کہ اسے اب بھی سمجھ آ چکی ہے۔

اس کی حکمت عملی کیا تھی؟ یقیناً وہ ہندسوں کو ترتیب دے رہا تھا۔ اس کے ساتھ ساتھ وہ سوال کو حل کرنے کے طریقے کی ایک معقول سی وضاحت بھی گھڑ رہا تھا۔ لیکن کیا یہ ممکن نہیں، بلکہ زیادہ امکان ہے کہ جب اس نے کہا کہ آدھے گھنٹے میں تم 50 میل کا آدھا فاصلہ طے کرتے ہو، تو وہ محض لفظوں کو ترتیب دے رہا تھا کہ اپنے ہندسوں کی ترتیب کے ساتھ مل سکے؟ یہ وضاحت مجھے معقول لگی، کیونکہ اس صورت میں اس کا ہندسوں کو ترتیب دینے کا طریقہ درست تھا؛ لیکن جب وہ ہندسوں کو غلط طریقے سے ترتیب دے رہا تھا تب بھی وہ اپنی وضاحت سے اتنا ہی مطمئن تھا۔

یہ ایک تشویشناک خیال ہے۔ ہم کہتے ہیں اور یقین رکھتے ہیں کہ اس اسکول میں ہم بچوں کو ریاضی میں جو کچھ وہ کرتے ہیں اس کا مطلب سمجھنا سکھاتے ہیں۔ کیسے؟ انہیں (اور ہم ان سے بھی یہی توقع رکھتے ہیں) جو کچھ وہ کرتے ہیں اس کی وضاحت دیں۔ لیکن اگر ہم بچوں کی نظر سے دیکھیں تو کیا ایک بچہ یہ محسوس نہیں کر سکتا، جیسا کہ والٹر نے کیا، کہ اس اسکول میں نہ صرف صحیح جواب دینا ضروری ہے بلکہ اس کے ساتھ صحیح وضاحت بھی ہونی چاہیے؛ یعنی صحیح جواب اور صحیح وضاحتی باتیں۔ لیکن یہاں ہم دیکھتے ہیں کہ ایک ”کامیاب“ طالب علم بغیر سمجھے جواب اور فضول وضاحتیں دے سکتا ہے۔

یہاں یہ نوٹ کرنا ضروری ہے کہ یہ اسکول، جو ایک بہت منتخب نجی اسکول ہے جہاں امیر اور بلند حوصلہ والدین کے اعلیٰ آئی کیو والے بچوں کو داخلہ ملتا ہے، اپنے بنیاد پرست ماضی اور ترقی پسند ساکھ کے باوجود اب انتقامی جذبے کے ساتھ بنیادیات کی طرف لوٹ چکا ہے۔

جولائی، 25، 1958ء

بل ہل کی کلاس کا مشاہدہ:

گزشتہ چھ ماہ میں جو کچھ میں نے دیکھا اور سیکھا، اس میں ایک بات بہت نمایاں ہے۔ کلاس میں جو کچھ ہوتا ہے وہ وہ نہیں ہے جو اساتذہ سمجھتے ہیں، اور یقینی طور پر وہ نہیں جو میں نے ہمیشہ سوچا تھا۔ سالوں سے میں نے اپنے ذہن میں اپنی کلاس کا ایک تصور بنا رکھا تھا۔ یہ حقیقت، جسے میں محسوس کرتا تھا کہ میں جانتا ہوں، جزوی طور پر جسمانی، جزوی طور پر ذہنی یا روحانی تھی۔ دوسرے الفاظ میں، مجھے لگتا تھا کہ میں عمومی طور پر جانتا ہوں کہ طلبہ کیا کر رہے ہیں، اور وہ کیا سوچ اور محسوس کر رہے ہیں۔ اب مجھے لگتا ہے کہ میرا حقیقت کا تصور تقریباً مکمل طور پر غلط تھا۔ میں نے اس سے پہلے یہ کیوں نہیں دیکھا؟

کلاس کے ایک کونے میں بیٹھ کر، بچوں کو دیکھتے ہوئے، میں نے ان کی نگرانی کرنے کے بجائے یہ جاننے کی کوشش کی کہ وہ کیسے ہیں اور وہ نو عمروں سے کیسے مختلف ہیں جنہیں میں نے پڑھایا ہے اور جنہیں میں جانتا ہوں، میں نے آہستہ آہستہ ایک چیز محسوس کی، کہ آپ بچے کو اس کے نام سے پکارنے کے بعد اس کا چہرہ دیکھ کر یہ اندازہ ہر گز نہیں لگا سکتے کہ وہ کلاس میں کیا کرتا ہے، جب تک کہ آپ اس کی بے خبری میں اس پر مستقل نظر نہ رکھیں۔

کئی سنوئی کی کلاسوں کے دوران، جب پوری کلاس کو ایک یونٹ کے طور پر کام کرنا ہوتا ہے، تو زیادہ تر بچے اس میں زیادہ دلچسپی نہیں لیتے۔ جن بچوں کو سب سے زیادہ دھیان دینا چاہیے، وہ عام طور پر سب سے کم دھیان دیتے ہیں۔ وہ بچے جو جانتے ہیں کہ آپ جو سوال پوچھ رہے ہیں اس کا جواب کیا ہے، وہ اس بات کو یقینی بنانا چاہتے ہیں کہ آپ کو پتہ چل جائے کہ انھیں جواب آتا ہے، لہذا ان کے ہاتھ ہمیشہ اٹھے رہتے ہیں۔ چونکہ انھیں صحیح جواب معلوم ہوتا ہے تو وہ اپنے نہ جاننے والے ساتھیوں کے مضحکہ خیز جوابات سننے کی پوزیشن میں ہوتے ہیں۔ لیکن تمام کلاسوں کی طرح یہ قابل بچے اقلیت میں ہی ہوتے ہیں۔ ایسے میں ناکام اکثریت کا کیا ہوگا؟

ان کی توجہ اس بات پر منحصر تھی کہ کلاس میں کیا ہو رہا ہے، کسی بھی قسم کے جذباتی اتار چڑھاؤ پر ان کے کان کھڑے رہتے۔ اگر کوئی بحث چل رہی ہوتی، یا کوئی مشکل میں ہوتا، یا کسی کو بیوقوفانہ جواب دینے پر ہنسی آرہی ہوتی، تو وہ نوٹس لیتے۔ یا اگر آپ کسی کمزور طالب علم کو کوئی سادہ سی چیز سمجھا رہے ہوتے جو باقی سب کو معلوم ہوتی، تو وہ اپنے ہاتھ ہلا کر بے بسی اور دبی دبی چیخیں مارتے ”اوہ، اوہ!“۔ لیکن زیادہ تر وقت، جب وضاحت، سوال یا بحث چل رہی ہوتی، تو زیادہ تر بچے کم ہی توجہ دیتے یا بالکل بھی نہیں دیتے۔ کچھ بچے خوابوں میں گم رہتے، اور انہیں واپس حقیقت کی طرف لانے کی کوئی کوشش، جتنی بھی مزے دار کیوں نہ ہو، ان کی عادت کو نہیں چھڑوا سکتی۔ کچھ بچے نوٹس لکھتے اور آگے پہنچاتے، یا سرگوشیاں کرتے، یا اشاروں کی زبان میں بات چیت کرتے، یا اپنے کاغذات یا ڈیسک پر ڈوڈل یا تصاویر بناتے، یا اشیاء کے ساتھ کھیلتے رہتے۔

وہ خوابوں میں گم رہتے، ایسا کرتے چاہے انہیں کتنی ہی بار پکڑا جاتا اور انھیں اس پر شرمندہ ہونا پڑتا، کیونکہ کلاس، ہماری لاکھ کوششوں کے باوجود کہ اسے دلچسپ اور محفوظ بنایا جائے، ایک بورنگ، الجھن بھری، اور خطرناک جگہ تھی، جہاں سے وہ اگر ممکن ہوتا تو بھاگ جاتے۔ اور خواب دیکھنا ہی فرار کا واحد راستہ تھا۔

اگر ایک استاد واقعی بچوں کو پڑھا رہا ہو اور صرف بچوں کو خاموش کرانے اور مصروف رکھنے کی کوشش نہ کر رہا ہو، تو اس کے پاس ایسا کرنے کیلئے زیادہ کچھ نہیں ہوگا۔ کلاس میں استاد اس شخص کی طرح ہوتا ہے جو رات کے وقت جنگل میں ایک طاقتور نارنج لے کر چل رہا ہو۔ جہاں کہیں بھی وہ اپنی روشنی ڈالتا ہے، جن پر یہ روشنی پڑتی ہے وہ مخلوقات اس سے آگاہ ہو جاتی ہیں اور اس طرح برتاؤ نہیں کرتیں جیسے وہ اندھیرے میں کرتی ہیں۔ اس لیے، صرف ان کے رویے پر نظر ڈالنے کا عمل ہی اسے بالکل مختلف بنادیتا ہے۔ وہ جہاں بھی روشنی ڈالے، کبھی بھی جنگل کی رات کی زندگی کے بارے میں زیادہ کچھ نہیں جان سکتا۔

لہذا، کلاس میں، استاد اپنی توجہ کی روشنی کبھی اس بچے پر ڈالتا ہے، کبھی اُس پر، کبھی سب پر؛ لیکن بچے جانتے ہیں کہ جب استاد کی توجہ ان پر ہوتی ہے تو وہ ویسا برتاؤ بالکل نہیں کرتے جیسے وہ اُس وقت کرتے ہیں جب توجہ کہیں اور ہوتی ہے۔ ایک استاد، جو واقعی یہ سوچ رہا ہو کہ کوئی خاص بچہ کیا کر رہا ہے یا کیا پوچھ رہا ہے، یا جو وہ خود سمجھانے کی کوشش کر رہا ہو، وہ یہ جاننے کے قابل نہیں ہوگا کہ باقی تمام کلاس کیا کر رہی ہے۔ اور اگر وہ یہ دیکھے کہ دوسرے بچے وہ کچھ کر رہے ہیں جو انہیں نہیں کرنا چاہیے، اور انہیں روکنے کے لیے کہے، تو بچے جانتے ہیں کہ انہیں صرف اس وقت تک انتظار کرنا ہے جب تک وہ دوبارہ اپنے اصل کام پر واپس نہیں آجاتا، جیسا کہ وہ لازمی طور پر کرتا ہی ہے۔ کلاس روم کے مبصرین زیادہ تر ان باتوں کا مشاہدہ نہیں کرتے۔ کیوں؟ ان میں سے کچھ کلاس میں اتنی دیر تک نہیں رہتے کہ بچے ان کی موجودگی میں فطری برتاؤ کرنے لگیں۔ لیکن جو لوگ کلاس میں زیادہ وقت گزارتے ہیں، وہ بھی بچوں کو کم اور اساتذہ کو زیادہ دیکھتے ہیں۔ زیر تربیت اساتذہ ٹریننگ کے دوران ایک کلاس روم میں کافی وقت گزارتے ہیں، انھیں لگتا ہے کہ وہ وہاں یہ سیکھنے کے لیے ہیں کہ ”کیسے پڑھانا ہے“، یعنی بچوں کو کنٹرول کرنے کے ہنر کو ایک ماہر استاد کے کام کو دیکھ کر سیکھنا ہے۔ ان کی توجہ بچوں کو سمجھنے پر نہیں بلکہ انھیں درست طریقے سے قابو میں رکھنے پر ہوتی ہے۔ اس لیے وہ صرف استاد کو دیکھتے ہیں، اور صرف وہی دیکھتے ہیں جو استاد دیکھتا ہے، اور اس طرح وہ اس تجربے کا زیادہ تر قیمتی حصہ کھودیتے ہیں۔

دو تجربہ کار اساتذہ کو ایک ہی کلاس میں، ایک ہی گروپ کے بچوں کو پڑھانے، ان کا مشاہدہ کرنے، اور جو وہ دیکھتے اور سنتے ہیں اس پر ایک دوسرے سے بات چیت کرنے کے زیادہ مواقع ملنے چاہئیں۔ اسکول اس کو سپورٹ کرنے کے متحمل نہیں ہو سکتے، وہ بمشکل ہر کلاس میں ایک ہی استاد کی تنخواہ دے سکتے ہیں۔ میرے خیال میں فاؤنڈیشنز اس طرح کے کام کی حمایت کر سکتی ہیں۔ وہ بظاہر ہر وقت بڑی بڑی اسکیموں پر کروڑوں ڈالر خرچ کرنے کیلئے تیار رہتی ہیں، وہ منصوبے جن کے نتیجے میں، عام طور پر، صرف تشہیر اور ڈاکٹریٹ کی ڈگریاں ملتی ہیں۔ شاید وہ سمجھتے ہیں کہ دو اساتذہ کا بچوں کے بارے میں پہلے سے زیادہ جاننا پیسہ خرچ کرنے لائق کام نہیں ہے۔ اگر ایسا ہے تو، میں سمجھتا ہوں کہ وہ غلطی پر ہیں۔ جب میں اس سال کے تجربے پر غور کرتا ہوں کہ بچوں کے کام، رویے، اور سوچ کے بارے میں کیا انکشافات ہوئے ہیں، اور اس نے تحقیق کے کتنے راستے کھولے ہیں، تو میں صرف یہ سوچ سکتا ہوں کہ دوسری جگہوں پر اگر دوسرے اساتذہ بھی اس طرح کام کریں تو سیکھنے کے حوالے سے کتنی غیر معمولی دریافتیں کی جاسکتی ہیں۔

اس سے اشارہ ملتا ہے کہ بالغوں کو اسکول کی کلاس رومز میں اکیلے کام کرتے وقت کیا کرنا چاہیے۔ یہی وہ کام ہے جو میں نے تین سال بعد اپنی پانچویں کلاس کے کمرہ جماعت میں زیادہ سے زیادہ کیا، اور جس کا جیمز ہرنن نے (How to Survive in Your Native Land) ”ہاؤ ٹو سرویو ان یور نیٹیو لینڈ“ میں ذکر کیا ہے۔ استاد سب سے پہلے ایک جگہ تیار کرنے کی کوشش کرتا ہے ایک جسمانی، ذہنی، اور جذباتی جگہ جہاں طلباء کے پاس ایک دلچسپ زندگی گزارنے کا اچھا موقع ہو۔ پھر استاد کلاس سب سے بڑا کام یہ دیکھنا ہے کہ طلباء اس جگہ میں کیا کرتے ہیں۔ جی بی شو کے (Caesar and Cleopatra) ”سیزر اینڈ کلیوپٹرا“ میں، ملکہ اپنی خادماؤں کو بتاتی ہے کہ سیزرنے اس سے کہا کہ خادماہیں جو کچھ کہنا چاہیں کہنے دو، اور جب اس نے پوچھا کہ ایسا کیوں کرنے دیا جائے، تو سیزرنے جواب دیا، ”تاکہ تم ان سے سیکھ سکو کہ وہ کیا ہیں۔“ بالکل، اسی طرح ہمیں اپنے طلباء کے بارے میں جو کچھ سیکھنے کی ضرورت ہے وہ یہ ہے کہ وہ کیا ہیں، اور اس کا طریقہ یہ نہیں کہ ہم نفسیاتی تجزیات کی فرضی فائلیں پڑھیں یا ان کی خامیوں کی طویل فہرستیں دیکھیں، بلکہ انہیں سوچنے، بولنے، اور عمل کرنے کی کچھ آزادی دیں، جتنی اسکول اجازت دیتا ہے، اور پھر دیکھیں کہ وہ کیا کرتے ہیں۔

اگر ہم بچوں کو صرف اسی نظریے کے تحت دیکھتے ہیں کہ آیا وہ وہی سب کر رہے ہیں جو ہم چاہتے ہیں یا وہ، وہ کر رہے ہیں جو ہم نہیں چاہتے، تو ہم ان کے بارے میں وہ سب چیزیں نظر انداز کر دیں گے جو سب سے زیادہ دلچسپ اور اہم ہیں۔ یہی وجہ ہے کہ بہت سے اساتذہ، برسوں کے تجربے کے بعد بھی، بچوں کی حقیقی فطرت کے بارے میں بہت کم سمجھتے ہیں۔ جو لوگ اپنے بچوں کو گھر پر پڑھاتے ہیں، وہ مسلسل اچھا کام کرتے ہیں کیونکہ ان کے پاس اپنے بچوں کی دلچسپیاں اور وہ علامات جن کے ذریعے وہ اپنے جذبات ظاہر کرتے ہیں انھیں جاننے کا وقت اور خواہش ہوتی ہے۔ اسکولوں میں جب اساتذہ اپنے روایتی باس، پولیس اور جج والے رویے سے آزاد ہو کر دیکھیں تو وہی وہ اپنے طلباء کے بارے میں ناصرف کافی کچھ جان سکیں گے بلکہ یہ دیکھنے کے قابل ہوں گے کہ ان کا بہترین استعمال کیسے کیا جاسکتا ہے۔

جب سے میں نے بغیر کسی خاص منصوبے کے، اسکول ٹائم کے دوران اپنے طلباء کو ایک دوسرے سے بات کرنے اور مل کر کام کرنے کے لیے زیادہ وقت دینا شروع کیا، تو میں ان کے تجربات، خیالات، اور دلچسپیوں کے بارے میں اتنا کچھ سیکھنے لگا کہ، میں ایسے طریقوں کے بارے میں غور کرنے کے قابل ہو گیا کہ کس طرح کلاس روم کو ان کے لیے ایک زیادہ مفید جگہ بنایا جاسکتا ہے۔ انہیں مجھے سکھانا پڑا، اس سے پہلے کہ میں انہیں سکھانا شروع کر تا وہ مجھے ہی سکھا چکے تھے۔

اسی طرح جب میں نے اپنی ایک طالبہ کو اس کے دوستوں سے بات کرتے ہوئے سنا تو مجھے پتہ چلا کہ اسے گھوڑے بہت پسند ہیں، تو میں نیشنل ویلوٹ کی ایک کاپی اس کی پہنچ میں رکھ کر اس کے ”پڑھنے میں مشکل پیش آنے“ جیسے مسئلے سے نمٹنے میں مدد کرنے کے قابل ہوا۔ جیسے کہ میرا خیال تھا اسے وہ کتاب بہت پسند آئی، اور اس کی کہانی اور کرداروں کیلئے اس کی محبت نے اس کے اندر پڑھنے کی خواہش پیدا کی اور اسے ”پڑھنے میں مشکل پیش آنے“ جیسے مسئلے سے چھٹکارہ مل گیا، جس سے اسے ہمیشہ ڈر رہتا تھا کہ اگر اسے پڑھنا نہ آیا تو یہ کس قدر شرمندگی کی بات ہوگی۔

جولائی، 27، 1958ء

سال بھر کے دوران یہ بات واضح ہو گئی کہ یہ بچے اسکول کو تقریباً مکمل طور پر، ان کو دن بہ دن اور گھنٹہ بہ گھنٹہ دیے جانے والے کاموں کے تناظر میں دیکھتے ہیں جو ہم ان پر مسلط کرتے ہیں۔ لیکن استاد اس طرح نہیں سوچتے۔ ایک مخلص استاد اپنے آپ کو اس طرح سے دیکھتا ہے کہ وہ اپنے طلباء کو (کم از کم جزوی طور پر) کسی شاندار منزل کی طرف لے جا رہا ہے، اور یہ منزل سفر کی تمام تر مشکلات برداشت کرنے کے قابل ہے۔ اگر وہ تاریخ پڑھاتا ہے تو وہ سوچتا ہے کہ تاریخ جانا کتنا دلچسپ، شاندار اور مفید ہے، اور جب اس کے طلباء اس کے علم میں شریک ہونا شروع کریں گے تو وہ کتنے خوش قسمت ہوں گے۔ اگر وہ فرانسیسی پڑھاتا ہے تو وہ فرانسیسی ادب کی شان، فرانسیسی زبان کی خوبصورتی، یا فرانسیسی کھانوں کی لذتوں کے بارے میں سوچتا ہے، اور یہ بھی کہ کیسے اس نے یہ تمام خوشیاں اور چیزیں اپنے طلباء تک پہنچا کر ان کی مدد کی ہے۔ یہی سب باقی مضامین کیلئے بھی ہے۔

اساتذہ اس طرح محسوس کرتے ہیں، جیسے کبھی میں کرتا تھا، کہ ان کے مفادات اور ان کے طلباء کے مفادات بنیادی طور پر ایک جیسے ہیں۔ میں محسوس کرتا تھا کہ میں اپنے طلباء کو ایک ایسے سفر پر رہنمائی اور مدد فراہم کر رہا ہوں جو وہ کرنا چاہتے ہیں لیکن میری مدد کے بغیر نہیں کر سکتے۔ میں جانتا تھا کہ راستہ مشکل نظر آتا ہے، لیکن میں فرض کرتا تھا کہ وہ ہدف کو تقریباً اتنا ہی واضح طور پر دیکھ سکتے ہیں جتنا کہ میں، اور وہ اس تک پہنچنے کے لئے تقریباً اتنے ہی بے تاب ہیں۔ اب مجھے احساس ہوتا ہے کہ زیادہ تر وقت میرے اس مقصد کی باتیں بیکار تھیں۔ میرا خیال تھا کہ شاید طلباء میری کلاس میں اس لیے ہیں کیونکہ جو میں سکھا رہا ہوں وہ اسے سیکھنے کے لئے بے چین ہیں، لیکن وہ بہتر جانتے تھے۔ وہ اسکول میں اس لیے تھے کیونکہ انہیں وہاں ہونا پڑتا تھا، اور میری کلاس میں اس لیے تھے کیونکہ یا تو انہیں وہاں رہنا پڑتا تھا یا اس کے برعکس انہیں کسی اور کلاس میں جانا پڑتا جو شاید اس سے بھی بدتر ہوتی۔

اسکول بچوں کے لئے ڈاکٹر کے پاس جانے جیسا ہوتا ہے۔ ڈاکٹر چاہے جتنا بھی کہے کہ اس کی دوا ان کے لیے کتنی فائدہ مند ہوگی، بچوں کے ذہن میں صرف یہ بات ہوتی ہے کہ یہ کتنی تکلیف دے گی اور اس کا ذائقہ کتنا خراب ہوگا۔ اگر ان کا بس چلے تو اسے بالکل بھی نہ لیں۔

وہ بہادر اور پر عزم قافلہ جسے میں ایک انتہائی مطلوب منزل کی طرف لے جا رہا تھا، حقیقت میں زنجیروں میں جکڑے قیدیوں کے ایک گروہ کی طرح تھا، جنہیں سزا کی دھمکی دے کر ایک دشوار راستے پر چلنے پر مجبور کیا جا رہا تھا، جس کا کسی کو معلوم نہیں تھا کہ وہ کہاں جا رہا ہے اور جس پر وہ بمشکل چند قدم آگے دیکھ سکتے تھے۔ بچوں کو اسکول ایسا ہی محسوس ہوتا ہے: یہ ایک ایسی جگہ ہے جہاں انہیں جانے پر مجبور کیا جاتا ہے، جہاں انہیں کچھ کام کرنے کو کہا جاتا ہے، اور اگر وہ یہ کام نہ کریں یا ٹھیک سے نہ کریں تو ان کی زندگی کو ناخوشگوار بنانے کی کوشش کی جاتی ہے۔

بچوں کے لیے اسکول کا بنیادی کام سیکھنا نہیں ہوتا، چاہے اس مہم لفظ کا مطلب کچھ بھی ہو؛ بلکہ یہ روزمرہ کے کاموں کو کم سے کم محنت اور تکلیف کے ساتھ مکمل کرنا ہوتا ہے، یا کم از کم انہیں راستے سے ہٹانا ہوتا ہے۔ ہر کام کا اپنے آپ میں ایک اختتام ہوتا ہے۔ بچوں کو اس بات کی پرواہ نہیں ہوتی کہ اس کام کو

کیسے ختم کرنا ہے۔ اگر وہ اس کام کو اپنے طریقے سے ختم کرنے میں کامیاب ہو جاتے ہیں تو ٹھیک، لیکن اگر تجربہ انہیں یہ سکھاتا ہے کہ یہ طریقہ زیادہ موثر نہیں ہے، تو وہ دوسرے اور ناجائز ذرائع اختیار کریں گے، ایسے میں کام دینے والے کے ذہن میں جو بھی ہو کام کا اصل مقصد ہی ختم ہو جائے گا۔

بچے اس کام میں بہت ماہر ہوتے ہیں کہ دوسروں سے اپنے کام کروائیں۔ مجھے وہ دن یاد ہے جب روتھ نے میری آنکھیں کھولیں۔ ہم ریاضی کر رہے تھے، اور میں خود سے خوش تھا کیونکہ، اسے جوابات بتانے اور مسائل حل کرنے کا طریقہ سکھانے کے بجائے، میں اس سے سوالات پوچھ کر اسے سوچنے پر مجبور کر رہا تھا۔ یہ کام آہستہ آہستہ ہو رہا تھا۔ سوال کے بعد سوال، اور ہر بار خاموشی۔ اس نے کچھ نہیں کہا، کچھ نہیں کیا، بس اپنی عینک کے پیچھے سے میری طرف دیکھتی رہی اور انتظار کرتی رہی۔ ہر بار مجھے پہلے سے آسان اور زیادہ واضح سوال سوچنا پڑا، یہاں تک کہ آخر کار مجھے ایک اتنا آسان سوال ملا کہ اسے جواب دینے میں کوئی خطرہ محسوس نہ ہو۔ اس طرح ہم آہستہ آہستہ آگے بڑھتے رہے، یہاں تک کہ اچانک، جب میں ایک سوال کا جواب انتظار کرتے ہوئے اس کی طرف دیکھ رہا تھا، مجھے ایک جھٹکا لگا کہ وہ بالکل بھی میرے سوال سے پریشان نہیں تھی۔ درحقیقت، وہ اس کے بارے میں سوچ بھی نہیں رہی تھی۔ وہ بہت سکون سے مجھے پرکھ رہی تھی، میری برداشت کو جانچ رہی تھی، اور اس اگلے، یقیناً آسان سوال کا انتظار کر رہی تھی۔ میں نے سوچا، ”مجھے تو بے وقوف بنایا گیا ہے!“ اس لڑکی نے یہ سیکھ لیا تھا کہ کس طرح مجھ سے اپنا کام کروانا ہے، جیسے اس نے اپنے پچھلے تمام اساتذہ کو بھی یہی کرنے پر مجبور کیا تھا۔ اگر میں اسے ٹھیک سے جوابات نہ بتاتا، تو وہ مجھے ان سوالات کے ذریعے جوابات تک پہنچنے دیتی۔

اسکول اور اساتذہ عام طور پر بچوں کی حکمت عملیوں سے بالکل ویسے ہی غافل ہوتے ہیں جتنا کہ کبھی میں تھا۔ ورنہ، وہ اپنے کورسز اور اپنے کام اس طرح دیتے جس سے وہ طلباء جو واقعی مضمون کے معنی پر غور کرتے ہیں انہیں کامیابی کے بہترین مواقع ملتے، جبکہ وہ طلباء جو اپنے کام ناجائز طریقے استعمال کرتے ہوئے بغیر سوچے یا سمجھے کرتے ناکام ہو جاتے۔ لیکن ایسا لگتا ہے کہ سب اس کے برعکس ہے۔ اسکول پروڈیوسرز یعنی وہ بچے جن کا مقصد کسی بھی قیمت پر ”صحیح جوابات“ حاصل کرنا ہوتا ہے ان کی ہر طرح سے حوصلہ افزائی کرتے ہیں۔ ایک ایسا نظام جو ”صحیح جوابات“ پر چلتا ہے، وہ شاید ہی اس کے بغیر چل سکے۔ اور یہ اسکول اکثر سوچنے والوں کے لئے بہت حوصلہ شکن جگہیں ہوتی ہیں۔

اب تک میرے ذہن میں یہ خیال نہیں آیا تھا کہ کمزور طلباء اپنے کام کے بارے میں اچھے طلباء سے مختلف طریقے سے سوچتے ہیں، میرا یہ خیال تھا کہ وہ ایک طرح سے ہی سوچتے ہیں، بس کم مہارت کے ساتھ۔ اب یہ لگتا ہے کہ توقعات اور ناکامی کا خوف، اگر کافی مضبوط ہو، تو بچوں کو ایک خاص طریقے سے سوچنے اور عمل کرنے، اور زیادہ پر اعتماد بچوں کی حکمت عملیوں سے مختلف حکمت عملی اپنانے پر مجبور کر سکتا ہے۔ ایسیلی اس کی بہترین مثال ہے۔ وہ ذہنی اور جذباتی طور پر اپنے کام کی جانچ کرنے، اپنے خیالات کا حقیقت کے ساتھ موازنہ کرنے، اپنی ہی سوچ سے متعلق کوئی حتمی فیصلہ کرنے کی اہل نہیں ہے۔ وہ مجھے ایک ایسے جانور کی یاد دلاتی ہے جو خطرے سے بھاگ رہا ہو تیزی سے بھاگو، پیچھے نہ دیکھو، یاد رکھو کہ وہ خطرہ کہاں تھا، اور اس سے جتنا دور ہو سکتے ہو دور رہو۔ کیا اور بہت سے بچے بھی اپنے خوف کی وجہ سے اسی قسم کا رد عمل ظاہر کرتے ہیں؟

ستمبر، 22، 1958ء

بچوں کو اپنے اساتذہ کو سمجھنے میں زیادہ وقت نہیں لگتا۔ ان میں سے کچھ بچے پہلے ہی جان چکے ہوتے ہیں کہ ہمارے ساتھ زیادہ باتیں کرنا، بہت سارے خیالات پیش کرنا، چاہے وہ کتنے ہی عجیب کیوں نہ ہوں، فائدہ مند ثابت ہوتا ہے۔ لیکن ان بچوں کا کیا جو سوچنا تو پسند کرتے ہیں مگر بات کرنا نہیں؟

اپنی ریاضی کی کلاسوں میں، میں ایک اور مسئلے سے دوچار ہو جاتا ہوں۔ میں چاہتا ہوں کہ بچے اس بارے میں سوچیں کہ وہ کیا کر رہے ہیں۔ اگر میں زیادہ مشکل سوالات کرتا ہوں، تو وہ میرے ذہن کو پڑھنے کی کوشش کرنے لگتے ہیں، یا جیسا کہ انہوں نے آج صبح کیا، وہ بے ترتیب خیالات پیش کرنے لگے، میری اس بات کو بہت زیادہ سنجیدگی سے لیتے ہوئے کہ ایک غلط خیال کا ہونا سرے سے کسی خیال کے نہ ہونے سے بہتر ہے۔ دوسری طرف، اگر میں موضوع کو چھوٹے حصوں میں تقسیم کر دوں تاکہ جب میں سوال پوچھوں تو زیادہ تر کلاس اعتماد کے ساتھ جواب دے سکے، کیا میں وہی کام نہیں کر رہا ہوں جو میں نے پچھلے سال رو تھ کے لیے کیا تھا، یعنی ان کے لیے زیادہ تر سوچنے کا کام خود ہی کر رہا ہوں؟

شاید کوئی درمیانی راستہ نہیں ہے، اور مجھے یہ کرنا چاہیے کہ بعض اوقات مشکل اور کسی دوسرے وقت آسان سوالات پوچھا کروں۔

مسئلہ یہ تھا کہ میں بہت زیادہ سوالات پوچھ رہا تھا۔ وقت کے ساتھ میں نے خاموش رہنا سیکھا اور سوالات پوچھنا بند کر دیا، اور یہ جاننے کی مسلسل کوشش چھوڑ دی کہ کتنے لوگوں کو میری بات سمجھ میں آرہی ہے۔ ہمیں سیکھنے والوں کو خود فیصلہ کرنے دینا چاہیے کہ وہ کب سوالات پوچھنا چاہتے ہیں۔ انہیں اکثر یہ سمجھنے میں بھی کافی وقت لگتا ہے کہ انہیں کون سے سوالات پوچھنے ہیں۔ یہ استاد کا صحیح کام نہیں ہے کہ وہ مسلسل طالب علموں کی ذہانت کا امتحان لیتا رہے۔ یہ سیکھنے والے کا کام ہے، اور صرف وہی اسے کر سکتا ہے۔ استاد کا کام یہ ہے کہ جب طلباء ان سے سوالات کریں تو ان کا جواب دیں، یا جب وہ مدد طلب کریں تو ان کی سمجھ کو بہتر بنانے میں مدد کریں۔

ہم یہ جاننے کی کوشش کر رہے تھے کہ بچے کیا سمجھتے ہیں تاکہ ہم ان کی سمجھ کو بہتر بنا سکیں۔ لیکن ان کے لیے ہماری سمجھ کی جانچ بھی عام اسکول کے امتحانات کی طرح تھی۔ اس سے وہ پہلے سے زیادہ پریشان اور الجھن کا شکار ہو جاتے تھے۔

اکتوبر، 13، 1958ء

جو کچھ چھٹی جماعت کے اساتذہ نے پچھلے دنوں کہا، اس سے پتہ چلتا ہے کہ پچھلے سال کے ہمارے کچھ ”حکمت عملی اپنانے والے“ بچے ابھی تک اپنی اصلاح نہیں کر پائے۔ اس بارے میں ہمیں زیادہ مایوس ہونے کی ضرورت نہیں ہے۔ ان بچوں کو دیکھتے ہوئے، جن کی حکمت عملیاں وقتی اور خود کو شکست دینے والی ہوتی ہیں، یعنی وہ بچے جو صحیح جواب جلدی سے تلاش کرنے کی کوشش کرتے ہیں یا صرف اساتذہ کو خوش کرنے کے لیے کام کرتے ہیں، ہم ایک حد تک اور ایک طویل عرصے میں ایسے حالات پیدا کر سکتے ہیں جن میں کچھ بچے اپنی ذہنی صلاحیتوں کو بہتر طریقے سے استعمال کرنے پر آمادہ ہو سکتے ہیں۔ ان میں سے کچھ بچے، بدلے ہوئے طریقوں کو ایک نئی صورت حال میں بھی اپنانا شروع کر سکتے ہیں، لیکن ہم یہ توقع نہیں کر سکتے کہ یہ سب ایسا کریں گے۔ زیادہ تر بچے شاید دوبارہ انہی حکمت عملیوں کو جاری رکھیں جن کے ساتھ وہ زیادہ مانوس اور پُر سکون رہتے ہیں۔

کم ہی بچے اسکول میں گزرے ایک سال میں اپنی لقیہ پوری زندگی کے حالات سے نمٹنے کیلئے نئے طریقے وضع کر پاتے ہیں۔ قسمت اچھی ہو تو، ہم ان میں سے چند ایک کو یہ احساس دلا پاتے ہیں کہ کس طرح کسی مسئلے کے حل کیلئے اپنی توجہ اس کی طرف کرنا، تخلیقی انداز فکر اپناتے ہوئے فوری دفاعی رد عمل ظاہر کرنے کی بجائے تعمیری سوچ کے ساتھ آگے بڑھنا چاہیے۔ ہم امید کر سکتے ہیں کہ وہ اس تجربے کا اتنا لطف اٹھائیں گے کہ دوبارہ اسے آزمانا چاہیں گے، لیکن یہ

صرف ایک امید ہی ہے۔ دوسرا طریقہ اختیار کرتے ہوئے ہم انھیں کسی دوسرے ملک کی دانائی کی جھلک دکھا کر اس کی طرف مائل کر سکتے ہیں تاکہ وہ وہاں جانا چاہیں، لیکن اس میں انھیں اس ملک کے شہری بنانے سے بھی زیادہ وقت لگے گا۔

یہ کہنا مشکل ہے کہ بچوں کے ساتھ کیا کچھ کیا جاسکتا ہے اگر ان کے اسکول کی ابتدائی دنوں سے ہی ہم اس بات پر توجہ دیں اور ایسے حالات پیدا کریں جن میں ان کی ذہنی صلاحیتیں زیادہ بڑھنے کے امکانات ہوں۔ بے شک اچھی سوچ کو پروان چڑھانے کیلئے حالات سازگار بنانا بہترین کاوش ہے لیکن ضروری نہیں کہ وہ حالات ہمیشہ کامیاب بھی رہیں۔

سیم کا معاملہ لیں۔ وہ بظاہر اچھے طریقے سے سوچنے کے لیے تیار لگتا ہے، لیکن وہ شاذ و نادر ہی ایسا کرتا ہے۔ پچھلے دنوں میں نے بورڈ پر کچھ نمبر سیریز لکھے اور کلاس سے کہا کہ وہ ان نمبروں میں کوئی بھی باہمی تعلق بتائیں جو انہیں ان میں نظر آ رہا ہو۔ سیم کے ابتدائی دو یا تین مشاہدات اس قسم کے تھے: ”پہلی لائن میں ایک ہے اور درمیانی لائن میں بھی ایک ہے، اور تیسری میں دو اور پانچویں میں بھی دو ہے۔“ بہت معمولی، بہت سطحی، ہونے کے ساتھ ان میں کوئی عمومی تعلق نہیں تھا۔ پھر، اس سب کے درمیان، اس نے ایک بہت ہی طاقتور عمومی اصول پیش کیا جو میں نے خود بھی نہیں دیکھا تھا۔

اس میں مضحکہ خیز بات یہ ہے کہ مجھے نہیں لگتا کہ اسے اس بات کا ذرہ برابر بھی احساس ہو کہ اس کے خیالات کسی اور سے بہتر ہیں۔ وہ ایک دن کہہ سکتا ہے کہ گھوڑے اور گائیں ایک جیسی ہیں کیونکہ وہ پالتو جانور ہیں جو گھاس کھاتے ہیں، اور اگلے دن کہہ سکتا ہے کہ وہ ایک جیسے ہیں کیونکہ میں نے کبھی ان دونوں پر سواری نہیں کی، یا کچھ ایسا ہی۔ ہم کیسے اسے یہ سمجھا سکتے ہیں کہ چیزوں کو دیکھنے کے کچھ طریقے، یا چیزوں کو ترتیب دینے کے کچھ طریقے دوسروں کے مقابلے میں زیادہ مفید ہوتے ہیں؟

ہمیں بچوں کو اس بات پر قائل کرنا ہو گا کہ انہیں سوالات پوچھنے سے نہیں ڈرنا چاہیے؛ لیکن اس سے بھی زیادہ ہمیں اس بات کا خیال رکھنا ہو گا کہ کچھ سوالات دوسروں کے مقابلے میں زیادہ مفید ہوتے ہیں، اور صحیح قسم کے سوال کا جواب ”نہیں“ بھی اتنا ہی مفید ہو سکتا ہے جتنا کہ ”ہاں“۔ یہیں ”ٹوئٹی کو لیسنز“ (ایک سوالات پر مبنی گیم)، کارڈ گیم، اور بیلنس بیم سب مددگار ثابت ہوتے ہیں۔ سائنسدان جو قدرت سے سوال پوچھتا ہے، یعنی تجربہ کرتا ہے، وہ ایسا سوال کرنے کی کوشش کرتا ہے جس سے وہ معلومات حاصل کرے، چاہے اس کا تجربہ کسی بھی طرح کا نتیجہ دے، لیکن اس کے پاس سوچ ہوگی کہ آگے کیا کرنا ہے۔ وہ مقصد کے ساتھ سوال پوچھتا ہے۔ یہ ایک نفیس فن ہے۔ کیا پانچویں جماعت کے بچے اس کا کچھ حصہ سیکھ سکتے ہیں؟

جب نینسی اور شیلانے پچھلے سال بیلنس بیم پر کام کیا تو وہ اکثر حقیقت کے قریب ہوتیں، لیکن وہ اس پر قائم نہیں رہ پاتیں۔ کیونکہ وہ اپنے خیالات کو اس شکل میں بیان نہیں کر پاتیں تھیں جس کو وہ ایک تجربے کے ساتھ جانچ سکیں۔ ایک دفعہ ان میں سے ایک نے کہا، ”چیزیں دور جانے پر زیادہ وزنی ہو جاتی ہیں۔“ یہ ایک بڑا قدم تھا؛ لیکن وہ اس بصیرت کو جانچنے یا بہتر بنانے کا کوئی طریقہ نہیں سوچ سکیں، وہ خود سے یہ سوال نہیں پوچھ سکیں (ان کے اپنے الفاظ میں) کہ چیزیں دور جانے پر کتنی زیادہ وزنی ہوتی ہیں۔

میری اور بل کی فطری غلطی یہ تھی کہ ہم نے سوچا کہ ہماری کلاس میں بچوں کے درمیان فرق صرف سوچنے کی تکنیکوں کی وجہ سے تھا، ہم سمجھتے تھے کہ کامیاب بچے بہتر تکنیکی سوچ کے حامل تھے جبکہ ناکام بچے، یعنی ”پروڈیوسر“، غلط تکنیکیں استعمال کر رہے تھے، اور اس لیے ہمارا کام بہتر تکنیکیں سکھانا تھا۔ لیکن ناکام بچے یہ کوشش نہیں کر رہے تھے، چاہے یہ کوشش کتنی ہی بری کیوں نہ ہو، کہ وہ وہی کام کریں جو کامیاب بچے کر رہے

تھے۔ وہ بالکل مختلف کام کر رہے تھے۔ انہوں نے اسکول اور اس میں اپنے کام کو مختلف نظر سے دیکھا۔ یہ ان کے لیے ایک خطرناک جگہ تھی، اور ان کا کام یہ تھا کہ جہاں تک ممکن ہو سکے، خود کو خطرے سے بچائیں۔ ان کا مقصد سیکھنا نہیں، بلکہ بچنا تھا۔

تین سال بعد، میں مختلف کاموں کے ساتھ ساتھ ایک اسکول میں ایک مخصوص پڑھائی کے انسٹرکٹریٹور کے طور پر کام کر رہا تھا، جہاں میں نے دو سال تک پانچویں جماعت کو پڑھایا تھا۔ میں نے اسکول کو اس بات پر قائل کر لیا تھا کہ وہ پہلی جماعت کے کلاس رومز میں (Gattegno) گینگنو کے (Words in Color) رنگین الفاظ کو استعمال کریں، جو ایک بہت ہی زبردست تدریسی مواد کا سیٹ ہوتا ہے جس میں انگریزی کے ہر بولے جانے والے حرف کی اپنی ایک مخصوص رنگت ہوتی تھی۔

جن لڑکوں کو میں پڑھا رہا تھا، ان میں سے ایک سات سال کا بچہ تھا جو پڑھنا نہیں سیکھ پا رہا تھا اور ہر کوشش پر مزاحمت کر رہا تھا۔ لہذا مجھے اسے اکیلے میں پڑھانے کے لیے کہا گیا۔ میرا طریقہ یہ تھا کہ میں اس ”رنگین چارٹ“ میں سے کچھ حروف کاٹ کر نکالتا، اور ان سے چھوٹے چھوٹے لفظ ترتیب دیتا اور اس سے انہیں پڑھنے کا کہتا۔ اب مجھے احساس ہوتا ہے کہ شاید بہتر ہوتا اگر میں اسے حروف یا الفاظ بنانے دیتا اور میں انہیں پڑھتا، ہو سکتا ہے ہم نے کبھی اس طریقے سے بھی کام کیا ہو۔

بہر حال، میں حروف استعمال کر کے کوئی ایسا لفظ بناتا جیسے (PAT)۔ میں اس سے کہتا کہ اسے پڑھے، اور وہ پڑھ لیتا۔ پھر میں پی کو ہٹا کر اس کی جگہ سی رکھتا اور اس سے کہتا کہ اسے پڑھے۔ گینگنو اسے ”ٹرانسفارمیشن“ کہتا تھا، یعنی یہ دیکھنا کہ ایک حرف کو تبدیل کرنے سے لفظ کی آواز کیسے بدل جاتی ہے، جو ایک اچھا طریقہ تھا۔ اگرچہ وہ لڑکا سست رفتاری سے ہی سہی لیکن تین یا چار ٹرانسفارمیشنز بالکل درست طریقے سے کرتا۔ اس کا مطلب یہ تھا کہ وہ واقعی پڑھ سکتا تھا، اور واقعی سمجھ رہا تھا کہ پڑھنا کیا ہے۔ لیکن پھر اچانک، وہ ایک بے معنی سا لفظ بول دیتا تھا۔ جو ہمیشہ ایک ہی ہوتا تھا۔ ہم شاید ایسے الفاظ پر کام کر رہے ہوتے جن میں بالکل بھی آئی یا ٹی شامل نہ ہوتے، جیسے (BUN)(FUN)(RUN)۔ اچانک جب میں اس سے کوئی لفظ پڑھنے کو کہتا، تو وہ کہتا (Stut)۔ میں کہتا، کیا؟ تو وہ پرسکون اور واضح طور پر کہتا (Stut)۔

یہ لفظ مجھے حیران کر دیتا تھا۔ جب میں سوچنے لگتا کہ ”یہ بچہ واقعی سمجھ رہا ہے، اسے الفاظ اور آوازوں کی سمجھ آرہی ہے، تو اچانک یہ بے معنی حرف آ جاتا۔ وہ ایسی غلطی کیسے کر سکتا تھا؟ اس کا مطلب کیا تھا؟ میں اس سے کیسے نمٹتا؟

مجھے یہ سمجھنے میں بہت وقت لگا، کئی ہفتے یا شاید مہینے، کہ جب یہ لڑکا (Stut) کہتا تھا، تو وہ بالکل بھی کوئی غلطی نہیں کر رہا تھا۔ وہ صورت حال کو بدل رہا تھا۔ وہ وہی کام کر رہا تھا جو میں نے اسے دیا تھا، یعنی میرے سامنے رکھے گئے الفاظ کو سمجھنے کی کوشش کرنا۔ اب وہ ایک مختلف کام کر رہا تھا، خود کو تھوڑا آرام دے رہا تھا اور مجھے کچھ وقت کے لیے پیچھے ہٹا رہا تھا۔ حقیقت میں، وہ مجھے ایک چھوٹا سا کام دے رہا تھا: یہ سمجھنے کا کہ آخر اس نے (Stut) کیوں کہا، اور میں اس بارے میں کیا کرنے والا ہوں۔ گیند اب اس کے کورٹ میں نہیں تھی، بلکہ میرے کورٹ میں آچکی تھی۔

آخر کار، میں یہ سمجھنے میں کامیاب ہو ہی گیا کہ کیا ہو رہا تھا۔ شاید یہ اس کا انداز تھا جس سے وہ مجھے دیکھ رہا تھا، جس میں ویسا تناؤ اور ارتکاز نہیں تھا جیسا وہ الفاظ کو دیکھتے وقت ہوتا تھا، بلکہ وہ پرسکون اور تجسس بھری نظروں سے مجھے دیکھ رہا تھا۔ وہ یہ دیکھنا چاہ رہا تھا کہ میں آگے کیا کروں گا۔ اب میں اس کا تجرباتی نمونہ تھا، وہ میرا نہیں۔

چونکہ اس وقت تک میں ”اندازہ لگانے اور دیکھنے“ کی حکمت عملی جان چکا تھا، تو جب میں اسے کوئی لفظ ڈیکوڈ کرنے کے لیے دیتا، میں پیچھے نہ مڑتا تھا کہ وہ میرے چہرے کو نہ دیکھ سکے۔ اگر وہ کوئی غلط اندازہ یا انتخاب کرتا، تو میں بس وہاں بیٹھا رہتا اور اس کے اگلے اندازے یا انتخاب کا انتظار کرتا۔ میں کچھ نہ کہتا؛ میں

اسے ہمارے کام کی رفتار پر اختیار دے دیتا تھا۔ لیکن جب وہ (Stut) کہتا، تو میں عموماً اس کی طرف مڑ کر دیکھتا تھا۔ وقت کے ساتھ میں نے سیکھا کہ یہ نہ کیا کروں۔ جب وہ (Stut) کہتا، تو میں کچھ بھی نہ کہتا، کوئی حرکت نہ کرتا، بس انتظار کرتا۔ اکثر وہاں ایک یا دو منٹ کی خاموشی رہتی۔ پھر لڑکا، اس دوران اچھا خاصا آرام کرنے کے بعد، یہ محسوس کرتا کہ کسی طرح گیند پھر سے میری کورٹ سے نکل کر اس کی کورٹ میں آچکی ہے۔ کچھ دیر بعد وہ واپس اپنے کام پر لگ جاتا۔

یہ سب کچھ زیادہ کامیاب تو نہیں رہا، اور اس کی ناکامی کی وجوہات جو اس وقت واضح نہیں تھیں اب بالکل واضح ہو چکی تھیں۔ یہ لڑکا دراصل پڑھ سکتا تھا، سادہ الفاظ ”ڈیکوڈ“ کر سکتا تھا۔ لیکن وہ ایسا کرنا نہیں چاہتا تھا، لہذا اس نے انکار کا فیصلہ کیا۔ یہ شاید ہم دونوں کے لیے زیادہ مفید ہوتا اگر میں نے وقت کو اس طرح استعمال کیا ہوتا کہ میں اسے اس کی پسند کی کتابیں اونچی آواز میں پڑھ کر سناتا، یا اسے خاموشی سے پڑھنے دیتا، اس شرط پر کہ جب بھی وہ چاہے، مجھ سے کسی لفظ کا مطلب پوچھ سکتا تھا اور میں اسے بغیر کسی سوال، وضاحت یا تلفظ کی مشق کے بتا دیتا۔

دسمبر، 7، 1958ء

ہمارے کچھ حکمت عملی ساز طلبہ کام کرتے ہوئے:

لائس پیپر نمبر دو میں طلبہ سے سوال پوچھا گیا، کہ اٹلس (نقشوں کی کتاب) کے ہر انڈیکس صفحے پر کون سے دو اہم الفاظ ہیں جو اس صفحے پر نظر ڈالتے ہی دکھائی دے جاتے ہیں؟ طلباء کے بارے میں یہ خیال تھا کہ وہ شروع اور آخر میں صفحات کے اوپر موٹے لفظوں جس طرح ڈکشنریوں میں ہوتا ہے، میں لکھے ناموں کی جگہ پر توجہ کریں گے۔ کل ایسی اور جین اس وجہ سے ہدایات کو سمجھ نہیں پارہی تھیں، کیونکہ وہ جواب کے بارے میں سوچنے میں اتنی محنتیں کہ ہدایات کے بارے میں سوچ ہی نہیں سکیں۔ ہم نے پیپر میں دی گئی مثالوں کا مطالعہ کیا، لیکن کوئی فائدہ نہیں ہوا۔ آخر میں، میں نے انہیں اپنی ڈیسک پر بیٹھنے اور اس کے بارے میں مزید سوچنے کے لیے کہا۔ ایک یا دو منٹ بعد، جین دروازے پر آئی اور ناراضگی سے بولی، ”کیا آپ کو یقین ہے کہ یہ وہ دو الفاظ نہیں ہیں جو صفحے کے اوپری حصے میں موجود ہیں؟ چونکہ میں نے ایسی کوئی بات نہیں کہی تھی، میں نے غیر متوقع طور پر حیرانگی سے پوچھا، ”میں نے یہ کب کہا تھا؟ اس نے فوراً ایسی ہی طرف رخ کیا، جو دروازے کے باہر انتظار کر رہی تھی، اور کہا، ”اسے لکھ لو!“ اسے جن اشاروں کی ضرورت تھی وہ سب اسے مل چکے تھے۔

مارچ، 21، 1959ء

یہاں کچھ بچے بیلنس بیم پر تجرباتی کام کر رہے ہیں (جو مئی 8، 1958 کی یادداشت میں بیان کیا جا چکا ہے)۔

ایک بچے نے وزن کو وہاں رکھا جہاں اس کا خیال تھا کہ بیم متوازن ہو جائے گا؛ دیگر بچوں سے پیش گوئی کرنے کو کہا گیا کہ آیا یہ متوازن ہو گا۔
اسی: یہ تھوڑا سا ایک طرف ہل سکتا ہے۔ زیادہ نہیں۔

ایلین: یہ تھوڑا سا ہلے گا، پھر متوازن ہو جائے گا، لیکن حقیقت میں نہیں۔ (وہ واقعی تمام امکانات کو کر رہی ہے۔)
ریچل: شاید یہ متوازن ہو جائے۔

پیٹ: یہ کافی حد تک متوازن ہو جائے گا۔

ایلین: بہت تھوڑا سا ہلے گا، پھر متوازن ہو جائے گا۔

اگلی مثال میں 4×5 کا مطلب ہے کہ ہم نے چار وزن پانچ انچ کے فاصلے پر بیم پر رکھے۔ $2 \times X$ کا مطلب ہے کہ بچے کو 2 وزن دیے گئے تھے تاکہ وہ انہیں ان کی جگہ پر رکھے۔ اس کیس میں، 2×10 سے بیم متوازن ہو جاتی۔

$2 \times X$; 4×5 ایلین نے پہلے انہیں 2 پر رکھا، پھر 1 پر، پھر 9 پر۔ میں نے پوچھا، ”کیا یہ تمہارا حتمی انتخاب ہے؟“ اس نے کہا، ”ہاں، لیکن مجھے نہیں لگتا کہ یہ متوازن ہوگی۔“ تجربے کا مقصد یہ تھا کہ بیم کو متوازن کیا جائے! اس نے فیصلہ کیا کہ وزن کو 9 پر ہی چھوڑ دے۔
جب پوچھا گیا کہ کیا یہ بیلنس ہو گا، میسر نے کہا، میرے خیال میں شاید یہ ہو سکتا ہے۔

$4 \times X$; 8×2 ?

ریچل (وزن کو غیر یقینی کیفیت میں ادھر ادھر ہلاتے ہوئے): شاید بیلنس نہیں ہو گا۔

باربرا: انہیں وہاں رکھیں جہاں آپ کو لگتا ہے کہ یہ ہو جائے گا۔ (باربرا ہمارے چند مثبت سٹریٹیجسٹوں میں سے ایک ہے، اور وہ ہر چیز میں ایسی ہی ہے۔)

ریچل نے وزن کو 1 پر رکھا۔ یقیناً، بیم نے بیلنس نہیں کیا۔

$6 \times X$; 3×2 میسر نے چھ بلاکس بیم کے ارد گرد بکھیر دیے، گویا امید کر رہی ہو کہ ان میں سے کوئی ایک جادوئی طور پر عین نشانے پر بیٹھ جائے۔

باربرا کی باری۔ سب پیش گوئی کریں گے کہ بیم بیلنس ہو جائے گا۔

$1 \times X$; 2×3 پہلے اس نے انہیں 5 پر رکھا۔ وہ جگہوں کے بجائے لکیریں گن رہی تھی۔ پھر اس نے اپنی غلطی پکڑ لی، اور انہیں 6 پر رکھا، میسر کے علاوہ سب نے کہا ہاں، بیم بیلنس کرے گا۔

$2 \times X$; 1×10 ?

باربرا: 2×5 پھر اس نے پر اعتماد لیکن کچھ جوش کے ساتھ کہا، ”یہ ہو گا!“ ایلین: آپ یہاں (1) بلاک رکھتے ہیں، تو یہ ہلکا ہو جاتا ہے؛ یہاں (5) رکھنے سے یہ بھاری ہو جاتا ہے۔

جب کیری کی باری آئی تو اس نے کہا، ”مجھے لگتا ہے کہ یہ بس نیچے چلا جائے گا، یہ زیادہ محفوظ ہے۔“

$1 \times X$; 1×10 بیٹی نے وزن کو 10 پر رکھا۔

گل: یہ تھوڑا سا نیچے جا کے واپس آ جائے گا۔ کیری: یہ تقریباً برابر ہو گا۔

بیٹی: مجھے لگتا ہے کہ یہ بیلنس ہونے والا ہے۔

? 4 X 6" 4 رالف نے انہیں "6 پر رکھا۔ لیکن گروپ کے دو ارکان نے پیش گوئی کی کہ یہ متوازن نہیں گا؛ پھر بیٹی نے کہا: میں کہتی ہوں کہ یہ ہو گا، اگر ایسا ہو جاتا ہے تو ہمیں بہت کم اسکور نہیں ملیں گے۔ وہ ریاضی کی سب سے چھوٹی قدر منی میکس کی بات کر رہی تھی!

ہماری اسکورنگ کا طریقہ یہ تھا کہ ہم ہر درست پیشگوئی کے بدلے گروپ کو ایک پوائنٹ دیتے تھے۔ جلد ہی، بچے ہم کو متوازن کرنے کی بجائے اچھا اسکور حاصل کرنے کے طریقوں پر زیادہ سوچنے لگے۔ ہمارا مقصد تھا کہ وہ ہم کو متوازن کرنے کا طریقہ سمجھیں، اور اسکورنگ کو ہم نے ان کی حوصلہ افزائی کے لیے متعارف کروایا تھا۔ لیکن انہوں نے ہم سے زیادہ چالاکی دکھائی اور ایسے طریقے ڈھونڈ لیے جن کا ہم کے متوازن ہونے سے کوئی تعلق نہیں تھا، لیکن اسکور اچھا ہو جاتا تھا۔

? 4 X 9" 4 سیم نے وزن "9 پر رکھ دیا۔ رالف نے کہا، اس نے مجھ پر بھروسہ نہیں کیا، لیکن میں اس پر بھروسہ کر رہا ہوں، کیونکہ میں بھی وہیں رکھتا۔' بعد میں سیم نے ایک اور کھلاڑی سے کہا، وہی کرو جو تمہیں درست لگے۔ جس پر بیٹی، جو عام طور پر مثبت کردار کی مالک تھی، نے کہا، محفوظ کھیلنا۔ اسی وقت بیٹی نے سمجھ لیا کہ اچھا اسکور حاصل کرنے کا طریقہ یہ ہے کہ وزن کو ایسی جگہ رکھو جو تمہیں پتا ہو کہ غلط ہے، اور پھر اپنی ٹیم کے سب لوگ یہ پیشگوئی کریں کہ یہ غلط ہے۔ اس طرح وہ ہر ایک درست پیشگوئی کے بدلے ایک پوائنٹ حاصل کر لیں گے۔ بعد میں نیٹ نے پوچھا، "کیا نہیں میں ووٹ دینا اتنا ہی فائدہ مند ہے جتنا ہاں میں؟" یہ اچھا سوال تھا؛ ہمیں ہاں میں ووٹ دینے کو زیادہ اہمیت دینی چاہیے تھی۔ ایک اور گروپ کام کر رہا تھا۔

? 4 X 8" 4 ٹونی نے وزن "7 پر رکھا، پھر کہا، "اختلاف کرنے کے لیے تیار ہو جاؤ۔" پھر اس نے انہیں "8 پر منتقل کر دیا۔ سب نے پیشگوئی کی کہ ہاں، یہ متوازن ہو گا، لیکن نیٹ نے اپنی رائے مبہم رکھی۔

بعد میں جب اس کی باری پیشگوئی کرنے کی آئی، تو نیٹ نے کہا، "افسوس، تم لوگوں کا یہ مخصوص طرز عمل بہت برا ہے۔" یہاں یہ بات نوٹ کرنے کے لائق ہے کہ چند سال بعد جب میں نے کلاس کے پچھلے حصے میں ایک میز پر بیلنس بیم اور کچھ وزن رکھے، اور اس کے بارے میں کچھ نہیں کہا یا اسے "سکھانے" کی کوشش نہیں کی، تو کلاس کے بیشتر بچے، جن میں کچھ بہت کمزور طلبہ بھی شامل تھے، محض اس کے ساتھ چھیڑ چھاڑ کرنے سے سمجھ گئے کہ یہ کیسے کام کرتا ہے۔

اپریل، 28، 1959ء

یہ کچھ نوٹس ہیں جو پچھلے دنوں لیے گئے تھے، جب چوتھی جماعت کے بچے "ٹوئنٹی کونسنز" کھیل رہے تھے۔ ان میں سے بہت سے بچے بہت بے چین ہوتے ہیں جب ان کی سوال پوچھنے کی باری آتی ہے۔ ہم انہیں بیس سوالات والا کھیل اس امید پر کھیلنے کے لیے کہتے ہیں کہ وہ، چھپے ہوئے خیال کو تلاش کرنے کی خواہش میں، زیادہ معلوماتی اور مفید سوالات پوچھنا سیکھیں گے۔ لیکن وہ اس کھیل کو بالکل مختلف انداز میں دیکھتے ہیں: جب میری باری آئے گی، مجھے ایک سوال پوچھنا پڑے گا۔ انہیں کھیل کے مقصد سے کوئی دلچسپی نہیں ہوتی، نہ اس بات سے کہ ان کا سوال کوئی مفید معلومات فراہم کرتا ہے یا نہیں۔ مسئلہ صرف یہ تھا کہ انہیں ایک سوال سوچنا تھا،

کوئی بھی پرانا سوال۔ پہلا خطرہ یہ ہے کہ آپ بس وہاں بیٹھے رہ جائیں اور کوئی سوال سوچ نہ سکیں۔ اگلا خطرہ یہ ہے کہ جب آپ سوال پوچھیں، تو دوسرے بچے اسے بے وقوفی سمجھیں، اس پر ہنسیں، کہیں ”یہ کوئی اچھا سوال نہیں ہے۔“

تو مسئلہ صرف سوال سوچنے کا نہیں، بلکہ ایسا سوال سوچنے کا ہوتا ہے جو اچھا لگے۔ اس کا سب سے اچھا طریقہ یہ ہے کہ ان بچوں کی باتیں سنیں جو آپ جانتے ہیں کہ کافی ذہین ہیں، اور ان سے ان جیسے سوالات پوچھیں۔ اس طرح، ایک بچہ جسے ایک کھیل میں یہ پتہ چل گیا کہ ”کیا یہ پانی ہے؟“ ایک مفید سوال تھا، وہ ہر کھیل میں یہی سوال پوچھتا رہا، حالانکہ دوسرے سوالات سے یہ واضح ہو چکا تھا کہ اس سے حاصل ہونے والی معلومات کا پانی سے کوئی تعلق نہیں ہے۔

ہمارے بہت سے بچے اسی طرح کھیلتے ہیں۔ پیٹ، ریچل اور کچھ دوسرے بچے کبھی نہیں سمجھتے کہ کھیل کا مقصد کیا ہے یا پہلے پوچھے گئے سوالات سے کیا معلومات حاصل ہوئی ہیں۔ جب ان کی باری آتی ہے، تو ان کی واحد خواہش ہوتی ہے کہ وہ کوئی ایسا سوال پوچھیں جس پر کوئی منہ نہ۔ جیسی اس سے بھی زیادہ محفوظ کھیلتی ہے۔ وہ بس سوال پوچھنے سے انکار کر دیتی ہے، کہتی ہے ”میں پاس کرتی ہوں“، اور ایسا کہنے کے بعد وہ بہت خوش نظر آتی ہے۔

ایک شخص نے ہمیں (Growing Without Schooling) ”گرونگ وڈ آؤٹ اسکولنگ“ پر ایک خط لکھا جس میں اس نے اسکول میں استعمال ہونے والی املا کی حکمت عملی کے بارے میں بتایا۔ جب اس سے کوئی ایسا لفظ پوچھا جاتا جس کی املا کے بارے میں اسے سو فیصد یقین نہ ہوتا، تو وہ بس کھڑا ہو جاتا اور کچھ نہیں کہتا۔ کوئی اندازہ نہیں، کوئی سوال نہیں، بس مکمل خاموشی۔ بچے، جو اس کے غلط اندازوں پر تقریباً یقینی طور پر ہنستے، اس کی خاموشی کی تعریف کرتے تھے۔ ظاہر ہے کہ اسے اس حکمت عملی پر کوئی مشکل پیش نہیں آئی، کیونکہ اس کے اساتذہ نے اس کی خاموشی کو نافرمانی کے طور پر نہیں لیا۔ یہ ایک مکمل اسکول حکمت عملی تھی۔

بل اور میرے پاس بھی ایسے خاموش حکمت عملی اپنانے والے طلبہ تھے۔ انہیں یہ بات اچھی طرح سمجھ آچکی تھی کہ خاموش رہ کر وہ ہماری مرضی کے مطابق نہیں کر رہے تھے، لیکن وہ پھر بھی یہ سمجھتے تھے کہ ان کے لیے یہی بہترین راستہ ہے۔

ایک اور مقبول حکمت عملی بے نکتے اندازے لگانا ہوتی ہے۔ جب بچے پہلی بار یہ کھیل کھیلتے ہیں، تو ہر سوال ایک اندازہ ہوتا ہے۔ پھر کچھ بچوں کو یہ احساس ہوتا ہے کہ ابتدا میں اندازہ لگانا فضول ہے اور سمجھداری کا کام یہ ہے کہ ممکنات کو محدود کیا جائے۔ وہ اپنے ساتھیوں کو بہت سخت تنقید کا نشانہ بناتے ہیں جو بہت جلدی اندازے لگانے لگتے ہیں۔ تو طریقہ یہ اختیار کیا جاتا ہے کہ ایسا سوال پوچھا جائے جو اندازہ نہ لگے، جیسے نیٹ کا کلاسیک سوال، ”کیا اسے بروٹس نے قتل کیا تھا؟“ اس کے گروپ میں یہ ایک مذاق بن گیا۔ پھر بھی، اس کے پوچھے گئے ہر سوال میں ایک اندازہ چھپا تھا۔

ایک دن ہم لٹلس استعمال کر رہے تھے، اور کھیل کا میدان جغرافیائی مقامات تھے۔ سیم اٹلی کے بارے میں پوچھنا چاہتا تھا، لیکن یہ ایک اندازہ ہوتا، لہذا اس نے کہا، ”کیا یہ جوتے جیسا لگتا ہے؟“ جب بھی اس کی باری آتی، وہ کہتا، ”کیا میں اندازہ لگا سکتا ہوں؟ امکانات کو محدود کرنے کی حکمت عملی اس کے ذہن میں نہیں آئی، اور اگر آئی بھی ہے، تو وہ اس کا استعمال نہیں جانتا۔

بٹی ایک ساتھ کئی اندازے لگاتی۔ کورسیکا یا ساردینیا کے بارے میں سوچتے ہوئے، اس نے پوچھا، ”کیا یہ سی یا ایس سے شروع ہوتا ہے؟“ دوسری مرتبہ اس نے کہا، ”کیا یہ پی، سی، ڈی، بی، یا ٹی سے شروع ہوتا ہے؟ یہ بری حکمت عملی نہیں ہے۔ ایک اور موقع پر اس نے اپنے محتاط ساتھی سے کہا، ”یہ مت کہو کیا یہ ہو سکتا ہے؟ کہو، کیا یہ ہے؟“ وہ ایک مثبت سوچ والی چھوٹی لڑکی ہے۔

کبھی کبھی ہم بیس سوالات سے ایک نمبر کا پتہ لگانے کی کوشش کرتے ہیں۔ ایک دن میں نے کہا کہ میں 1 سے 10,000 کے درمیان ایک نمبر سوچ رہا ہوں۔ جو بچے 1 سے 100 یا 1 سے 500 کے درمیان نمبر ڈھونڈنے کے لیے اچھی حکمت عملی استعمال کرتے ہیں، وہ بالکل مایوس ہو جاتے ہیں جب نمبر 1 سے

10,000 کے درمیان ہو۔ بہت سے بچے ابتدا سے ہی اندازہ لگانا شروع کر دیتے ہیں۔ یہاں تک کہ جب میں یہ تک بتا دیتا ہوں کہ نمبر بہت بڑا ہے، وہ 92،113،65 جیسے نمبر آزماتے رہتے ہیں۔ دوسرے بچے نمبروں کو محدود کرتے کرتے یہ پتہ لگالیتے ہیں کہ نمبر 8,000 کے قریب ہے؛ پھر وہ اندازہ لگانا شروع کر دیتے ہیں، جیسے اب اتنے کم نمبر رہ گئے ہوں کہ اندازہ لگانا فائدہ مند ہو گیا ہو۔ تاریکی میں لگائے اندازوں پر ان کا اعتماد حیرت انگیز ہے۔ وہ کہتے ہیں، ”اس بار ہمیں پتہ چل گیا ہے! وہ ہمیشہ حیران ہوتے ہیں جب انہیں پتہ چلتا ہے کہ وہ نہیں جان پائے۔

وہ اب بھی اس بات پر بضد ہیں کہ صرف ہاں کا جواب ہی ایک اچھا جواب ہے۔ یہ، یقیناً، اس غلط تعلیم کا نتیجہ ہے جس میں صرف ”صحیح جوابات“ ہی فائدہ دیتے ہیں۔ انہوں نے یہ نہیں سیکھا کہ غلطی سے کیسے سیکھا جائے، یا یہ کہ غلطی سے سیکھنا بھی ممکن ہے۔ اگر وہ کہتے ہیں، ”کیا نمبر 5,000 اور 10,000 کے درمیان ہے؟“ اور میں کہتا ہوں ہاں، تو وہ خوش ہو جاتے ہیں؛ اگر میں کہتا ہوں نہیں، تو وہ افسردہ ہو جاتے ہیں، حالانکہ انہیں دونوں صورتوں میں بالکل برابر معلومات ملتی ہیں۔ زیادہ بے چین طلبہ، صرف اس اطمینان کے لیے کہ ہاں کا جواب سن سکیں، بار بار وہ سوالات پوچھتے ہیں جن کے جوابات پہلے ہی دیے جا چکے ہوتے ہیں۔ ان کے زیادہ سمجھدار ساتھی انہیں بار بار بتاتے ہیں کہ ایسا سوال پوچھنا فضول ہے جس کا جواب آپ کو پہلے سے معلوم ہے۔

یہاں ایک بہت آسان سوال ہے جو شاید ہی کسی نے پوچھا ہو: ہم اساتذہ جو کچھ کرتے ہیں، ان میں سے کون سا کام سیکھنے میں مدد دیتا ہے اور کون سا اسے روکتا ہے؟ ہم اکثر یہ سوال اس لیے نہیں پوچھتے کیونکہ ہم یہ فرض کر لیتے ہیں کہ جب تک طالب علم میں کوئی مسئلہ نہ ہو، ہر قسم کی تعلیم صرف سیکھاتی ہے، لہذا ہمیں صرف یہ سوچنے کی ضرورت ہے کہ بچوں کو کیا سکھایا جانا چاہیے۔

ایک بار جب ہم یہ سمجھ جائیں کہ ہم اساتذہ جو کچھ کرتے ہیں اس میں سے کچھ چیزیں مددگار ہو سکتی ہیں، کچھ محض بے سود ہوتی ہیں، اور کچھ سیدھی سادی نقصان دہ ہوتی ہیں، تو ہم پوچھنا شروع کر سکتے ہیں کہ کون سی چیز کیا ہے۔ لیکن صرف اساتذہ ہی ایسے سوالات پوچھ سکتے ہیں اور اپنے طلباء کے ساتھ روزانہ کے کام کے ذریعے اپنے جوابات کی جانچ کر سکتے ہیں۔ تعلیم کو بہتر بنانے کے طریقوں پر تحقیق کی دوسری تمام اقسام زیادہ تر ہنگے رجحانات اور فضولیات کی طرف لے جاتی ہیں۔

معیشت کے ممکنہ استثناء کے ساتھ، تعلیم شاید انسانی سرگرمی کا سب سے بڑا میدان ہے جس میں نظریے اور تجربے کے درمیان تقریباً کوئی تعلق نہیں ہے، جس میں لوگ شاذ و نادر ہی نظریات کو جانچتے ہیں کہ آیا وہ کام کرتے ہیں اور اگر وہ کام نہیں کرتے تو انہیں مسترد یا تبدیل نہیں کرتے۔

بل بل اور میں نے پانچویں کلاس میں اپنے ابتدائی کام کے دوران اپنی کلاس کے زیادہ تر بچوں کے بہت کم سیکھنے کی وجہ جاننے کیلئے کی گئی تک و دو کے دوران واضح طور پر دیکھا کہ وہ منفی سوچ اور جواب تلاش کرنے جیسی حکمت عملیاں استعمال کرتے تھے۔ مجھے بعد میں یہ احساس ہوا کہ ہم، ہماری کلاس میں بطور اساتذہ، حکم دینے والے، فیصلہ کرنے والے، اور گریڈ دینے والے تھے، اور وہ ہم ہی تھے جو ان بچوں کی حکمت عملیوں کا ذریعہ تھے۔ ہم سمیت نہ ہی، ریاضی، یا پڑھائی، یا بچے، یا تاریخ ان کیلئے کوئی مسئلہ تھے، کیونکہ ان سے نمٹنے کیلئے بچے اپنی حکمت عملی تیار کر چکے تھے۔

یہ بات مجھے بعد میں، ایک دوسرے اسکول میں آکر سمجھ آئی، جب میں نے شعوری لحاظ سے زیادہ فطری طور پر یہ سوچنا شروع کیا کہ میں کس طرح ایک ایسی کلاس بنا سکتا ہوں جہاں بچے، مجھ سے یا ایک دوسرے سے خوفزدہ ہوئے بغیر، دوبارہ اسی طرح حقیقت کی طرف حریصانہ انداز سے

ہاتھ بڑھا سکیں جیسے وہ تب کرتے تھے جب چھوٹے تھے۔ یہ ایک استاد کا سب سے اہم کام ہے، خاص طور پر چھوٹے بچوں کے لیے دنیا یا انسانی تجربے کے کسی حصے کو ایسا قابل رسائی بنانا جو جتنا ممکن ہو دلچسپ، پر جوش، بامعنی، شفاف، اور جذباتی طور پر محفوظ ہو۔

یہی وہ کام ہے جو زیادہ تر لوگ کرتے ہیں جب وہ اپنے بچوں کو گھر پر ”پڑھاتے“ ہیں، اور وہ اسے کیسے کرتے ہیں، اس کی تفصیل میری کتاب (Teach Your Own) میں دی گئی ہے۔ لیکن کلاس رومز میں پڑھانے والے اساتذہ بھی ان والدین کے تجربات سے بہت سی مفید چیزیں سیکھ سکتے ہیں۔

دوسرا حصہ

خوف اور ناکامی

پہلے جب میں نے بچوں کو ایک دوسرے سے محفوظ رکھنے کے حوالے سے لکھا تو میں نے ان پر ہونے والے جسمانی تشدد کے بارے میں نہیں سوچا تھا، (اگرچہ یہ مسئلہ ہر جگہ ہے، حتیٰ کہ ابتدائی جماعتوں میں بھی) جیسے روحانی تشدد ہوتا ہے۔ سینکڑوں لوگ، اساتذہ، سابق اساتذہ، زیر تربیت اساتذہ، اپنے بچوں کو آپ پڑھانے والے والدین اور بچوں نے خود مجھے بتایا کہ کلاس روم میں انھوں نے دیکھا ہے جو بچے کچھ چیزیں نہیں کر پاتے یا غلط کر دیتے ہیں تو انکے ساتھی بچے انکا بہت مذاق اڑاتے ہیں اور اکثر اساتذہ بھی ایسا ہی کرتے ہیں۔ اسکول میں بیشتر بچے اپنے ہم جماعتوں کے گروپ کے مذاق اور تحقیر سے اتنے ہی خوفزدہ ہوتے ہیں جتنا کہ وہ استاد سے ڈرتے ہیں۔

جب میں نے اپنی پانچویں کلاس کو پڑھانا شروع کیا تو میں نے اس ماحول کو بدلنے کی کوشش کرنے کا فیصلہ کیا۔ اس کی وجہ یہ نہیں تھی کہ میرے پاس کوئی بڑی تھیوری تھی کہ، اس سے سیکھنے پر کیسے اثر پڑے گا یہ نظریات بعد میں آئے وہ اس لیے کیونکہ میں بچوں کو پسند کرتا ہوں اور ان کے ساتھ سے لطف اندوز ہوتا ہوں، اور مجھے ان کو ظالمانہ اور بے رحمانہ طریقے سے پیش آتے دیکھ کر نفرت ہوتی ہے۔

میرے بہت سے طلباء چوتھی جماعت سے میرے پاس آئے تھے جہاں استاد، جو کئی لحاظ سے ذہین اور مہربان تھے، ان کو (بہت سے اساتذہ کی طرح) اس بات کا شرت سے احساس تھا کلاس میں وہ اختیار اور سیکوریٹی کا واحد ذریعہ تھیں۔ وہ بچوں کے ساتھ بے رحمانہ سلوک نہیں کرتی تھیں، اور ان کی کلاس میں بہت سے بچے انہیں پسند بھی کرتے تھے۔ لیکن انہیں شاید کبھی یہ خیال نہیں آیا تھا کہ وہ بچوں کو ایک دوسرے کے ساتھ بدسلوکی سے روکنے کی کوشش کریں، سوائے اس کے جب یہ بدسلوکی شور شرابے یا تشدد کی شکل اختیار کر لیتی اور کلاس میں خلل پڑتا۔ پہلی بات شاید وہ یہ کہتی، ”اس سے کیا فرق پڑتا ہے کہ بچے ایک دوسرے سے بد تمیزی کرتے ہیں؟ جب میرے پاس کرنے کیلئے اور اتنے کام ہیں تو اس مسئلے پر اپنا سر کیوں کھپاؤں؟“

دوسری بات یہ ہے کہ وہ شاید، زیادہ تر بڑوں کی طرح، یہ سوچتی تھیں کہ بچے ”قدرتی طور پر“ ظالم ہوتے ہیں اور اس بارے میں وہ کچھ نہیں کر سکتیں، سوائے اس کے کہ ان کی ظالمانہ رویے پر باہر سے کچھ حدود مقرر کر دیں۔ یا شاید، وہ صرف یہ دیکھنے کے لیے بچوں کو دیکھتی تھیں کہ آیا وہ اچھے ہیں (جو وہ چاہتی ہیں، وہ کر رہے ہیں) یا برے ہیں (جو وہ چاہتی ہیں، وہ نہیں کر رہے) اور انہوں نے شاید یہ نوٹس بھی نہیں کیا کہ بچے ایک دوسرے کے ساتھ کیا کر رہے ہیں۔ ایک سال پہلے میرے ایک دوست نے مجھے بتایا کہ اس علاقے کے ایک ”بہترین“ اسکول میں ایک دوست کی دس سالہ بیٹی کو کئی ہفتوں تک دوسرے بچوں کی طرف سے ”اس سے کوئی بات نہ کرے“ والی سازش کا شکار بنایا گیا تھا، اور ان کی استاد کو اس کا پتہ ہی نہیں چلا۔

خیر، یہ سب بعد کی باتیں ہیں۔ اس وقت جب نیا تعلیمی سال شروع ہوا تو میں نے دیکھا کہ بچے، جو خود کو مجھ سے اور اپنے ہم جماعتوں سے برتر ظاہر کرنے کے لیے بے تاب تھے، بہت بڑے شکایت کرنے والے تھے، ہمیشہ میرے پاس آکر کہتے، ”مسٹر ہولٹ، فلاں نے یہ کہا یا کیا۔“ مجھے یہ بہت برا لگا، میں اسے برداشت نہیں کر سکتا تھا۔ لہذا جب بچے ایسی کہانیوں کے ساتھ میرے پاس آتے تو میں ان کی آنکھوں میں دیکھتا اور نرم مگر پختہ آواز میں کہتا، ”اپنے کام سے کام رکھو۔“ وہ حیران رہ جاتے۔ ان کے منہ کھلے رہ جاتے۔ مجھے اکثر یہ دوبارہ کہنا پڑتا: ”اپنے کام سے کام رکھو۔“ میں پھر اس میں کچھ اس طرح کا اضافہ کرتا: ”مجھے بتانے کا شکریہ، میں آپ کی مدد کرنے کی خواہش کو سراہتا ہوں، لیکن (آنکھوں کی طرف اشارہ کرتے ہوئے) میں دیکھ سکتا ہوں، (اور کانوں کی طرف اشارہ کرتے ہوئے) میں سن سکتا ہوں، اور جو میں دیکھ اور سن سکتا ہوں، تو یہ میرے لیے کافی ہے۔ لہذا جب تک کوئی واقعی زخمی نہ ہو یا جسمانی خطرے میں نہ ہو، جیسے کہ کھڑکی سے لٹک رہا ہو اور اسے تین انگلیوں سے پکڑا ہو (ہم تیسری منزل پر تھے)، میں اس بارے میں کچھ نہیں سننا چاہتا۔ بچے حیرت سے چل دیتے۔ یہ کس قسم کی کلاس تھی؟ لیکن انہوں نے یہ سبق بہت جلدی سیکھ لیا تو چند ہفتوں میں شکایتیں آنا بند ہو گئیں۔

میں ایک بار پھر یہ بات زور دے کر کہنا چاہتا ہوں کہ اس وقت میرے ذہن میں یہ نظریہ نہیں تھا کہ اگر میں ایک تعاون پر مبنی کلاس بنا سکوں تو بچے ایک دوسرے سے بہت کچھ سیکھیں گے۔ اگر کسی نے اس وقت مجھ سے یہ بات کہی ہوتی تو میں شاید شک میں پڑ جاتا۔ نہیں، میں بس یہ چاہتا تھا کہ جہاں تک ممکن ہو، چھوٹی چھوٹی باتوں، ظالمانہ رویے، اور بے رحمی کو روکوں کیونکہ یہ سب کلاس روم میں میری خوشی اور کام کو برباد کر رہا تھا۔ جب بچوں کو میری طرف سے یہ اشارہ ملا تو وہ خوشی سے رک گئے۔ پھر انہوں نے خود ایک تعاون پر مبنی کلاس بنائی، اور پھر انہوں نے مجھے یہ سکھایا کہ ایسی کلاس میں وہ ایک دوسرے کی کتنی مدد کر سکتے ہیں، سکھا سکتے ہیں، اور سیکھ سکتے ہیں۔ میرا حصہ یہ تھا کہ میں نے اسے ہونے دیا، اس کے لیے جگہ اور وقت دیا، اور میں نے دیکھا، خوش ہوا، اور بچوں کو دکھایا کہ میں خوش ہوں کہ یہ ہو رہا ہے۔

یہ سب کچھ اسکول اور / یا اساتذہ آسانی سے کر سکتے ہیں۔ اس پر وہ پہلے ہی سے جو کچھ کر رہے ہیں اس سے زیادہ پیسہ خرچ نہیں ہوتا۔ واحد مسئلہ یہ ہے کہ ایسے اسکولوں میں جہاں یہ اسکول پالیسی نہیں بنائی گئی، جو اساتذہ ایسا کرنے کی کوشش کرتے ہیں انہیں مشکلات کا سامنا کرنا پڑتا ہے، جیسے کہ مجھے مشکلات کا سامنا کرنا پڑا، جیسے جم ہرنڈن کو (see The Way It Spoized to Be) دیکھیے ”دی وے اٹ سپوزڈ ٹو بی“ مشکلات کا سامنا کرنا پڑا، جیسے کہ کسی کو بھی اور تمام اساتذہ کو مشکلات کا سامنا کرنا پڑتا ہے جن کے نظم و ضبط کے خیالات اسکول کے خیالات سے مختلف ہوتے ہیں۔

نظم و ضبط کے خیالات۔ یہ فقرہ (Wallace Stevens) والیس سٹیونز کی نظم، (Ideas of Order at Key West) ”آئیڈیاز آف آرڈر ایٹ کی ویسٹ“ سے نکلا ہے۔ اپنے نظم و ضبط کے کچھ خیالات کو بہتر طور پر ظاہر کرنے کے لیے، میں آپ کو ”Q“ کے بارے میں بتاتا ہوں۔

پہلے اسکول میں، جہاں میں بل بل کے ساتھ کام کرتا تھا، بل نے مجھے کلاس کی نگرانی زیادہ سے زیادہ سونپ دی کیونکہ وہ اکثر ابتدائی جماعتوں کے ایک یا دو اساتذہ کے ساتھ ریاضی کی تحقیق میں مصروف رہتا تھا۔ دوسرے سال کی سردیوں کے آخر اور بہار تک یہ کلاس اس سے زیادہ میری بن گئی تھی۔ میں کلاس میں ناصر (بل) سے زیادہ شور اور ہلچل کو برداشت کر سکتا تھا بلکہ حقیقتاً اسے پسند بھی کرتا تھا، اور اس لیے میں نے اس کی اجازت دے رکھی تھی۔ لیکن اس سے میرے لیے ایک مسئلہ پیدا ہوا۔ میں چاہتا تھا کہ بچوں کو ایک دوسرے سے بات کرنے اور ایک دوسرے کے ساتھ سے لطف اندوز ہونے کا موقع ملے۔ لیکن بچے چونکہ بہت متحرک اور پر جوش ہوتے ہیں اور اکثر حد سے تجاوز کر جاتے ہیں۔ مجھے شور کو قابو میں کرنے کا کوئی طریقہ درکار تھا، اور اگر ضرورت پڑی تو اسے مکمل طور پر ختم کرنے کا بھی۔ میں مستقل طور پر خاموش کلاس نہیں چاہتا تھا، لیکن میں بچوں کو یہ کہنے، یعنی اُن پر چیخنے، کی نوبت بھی نہیں چاہتا تھا کہ وہ خاموش ہو جائیں۔

لہذا میں نے ”Q“ ایجاد کیا۔ میں نے کلاس کو سمجھایا کہ میں نے یہ ایجاد کیوں کیا، جیسا کہ میں پہلے کہا کہ مجھے انہیں بات کرنے کے بہت سے مواقع دینا پسند ہے، لیکن بعض اوقات بات چیت بہت بلند ہو جاتی ہے، اور بعض اوقات مجھے خاموشی کی ضرورت ہوتی ہے تاکہ میں کچھ بتا سکوں یا وضاحت کر سکوں۔ لہذا جب مجھے خاموشی کی ضرورت ہوتی، تو میں بلیک بورڈ کے ایک کونے میں (انگریزی حروف تہجی کا) ایک بڑا Q لکھ دیتا۔ جب یہ لکھا جاتا، تو اسکول کا عام اصول نافذ ہوتا: کوئی بات نہیں کرے گا جب تک کہ وہ ہاتھ کھڑا کر کے اجازت نہ لے۔ میں نے ایک بڑے گتے کے ٹکڑے پر یہ اصول لکھا: ”جن Q بلیک بورڈ پر ہو گا، تو کوئی بات نہیں کرے گا سوائے ان کے جنہوں نے ہاتھ اٹھایا ہو اور اجازت لی ہو۔“ یہ تھا Q کا اصول۔ اگر بچے Q کے بورڈ پر ہونے کے دوران بات کرتے، تو میں ان کے نام کے سامنے ایک نشان لگاتا: اس کو ”انہیں ایک Q دینا“ کہا جاتا تھا۔ سزا یہ تھی جسے Q ملا ہوتا اسے تفریح کے وقت باہر جانے سے پہلے ایک بار Q کے اصول کو لکھنا پڑتا، اگر کسی کو تین Q ملے ہوتے تو اسے تین بار ہی یہ اصول لکھنا پڑتا۔

بعد میں، میں نے اس جملے کو تھوڑا مختصر کر دیا کیونکہ میں بچوں کی تفریح کے وقت کا زیادہ حصہ ضائع نہیں کرنا چاہتا تھا۔ ایک تو اس لیے کہ مجھے لگتا تھا کہ یہ ان کے لیے بہت اہم ہے، اور دوسرا اس لیے کہ Q کی سزا کی اصل اہمیت اس کی تکلیف میں تھی، یعنی کہ انہیں اسے کرنا ہی پڑے، چاہے پھر اس میں صرف ایک منٹ ہی کیوں نہ لگے، لیکن انہیں اس فضول سے جملے کو لکھنے میں وقت گزارنا ہی پڑے، جب کہ باقی سب کھیل کے میدان میں بھاگ رہے ہوتے اور کھیلنے کی تیاریوں میں لگے ہوتی۔ ایک منٹ کی یہ تحریر پانچ منٹ سے زیادہ مؤثر تھی۔

یہ تھا Q کا اصول۔ جب میں نے پہلی بار بورڈ پر Q لکھا، تو میں نے اس کے گرد ایک چھوٹا سا باکس بنادیا (تصویر دیکھیں)۔ چونکہ بچے بڑے وکیل ہوتے ہیں، انہوں نے بحث شروع کر دی کہ Q اس وقت تک باقاعدہ طور پر بورڈ پر نہیں سمجھا جائے گا جب تک کہ اس کے گرد باکس نہیں جائے۔ میں نے اس سے اتفاق کیا۔ اور پھر، آہستہ آہستہ، بچوں نے ایک دلکش رسم ایجاد یا اختیار کی۔ جب میں Q لکھنے لگتا، اور اسے باکس میں بند کرتا جاتا، تو وہ سب کوئی نہ کوئی ہمہ یا آواز نکالتے، جو آہستہ آہستہ بڑھ کر چیخ میں بدل جاتی۔ لیکن جیسے ہی میرا چاک بورڈ کے کنارے سے ٹکراتا اور باکس مکمل ہوتا، تو مکمل خاموشی چھا جاتی۔

کبھی کبھار میں سوچتا، جیسے ہم Q کے عادی ہو چکے تھے، آیا کہ مجھے Q لکھنے سے پہلے تک آنے والی چیخوں کے حوالے سے کوئی اقدامات کرنے چاہیے تھے۔ لیکن میں نے نہیں کیے۔ پہلی بار مجھے ایسا کرنا اچھا لگا تھا: بچوں کے جوش اور قوت اختراع کے بارے میں ناصر (بل) ایسا کہا جاتا تھا بلکہ کہا جاتا ہے، کہ وہ کیسے اتنے سادہ مواد سے اتنی دلچسپ چیزیں بنا لیتے ہیں، حتیٰ کہ ایسی چیزوں سے بھی جنہیں وہ بالکل پسند نہیں کرتے، یا جن سے اور کچھ بھی نہیں بن سکتا۔ دوسری مرتبہ، میں نے محسوس کیا، جس کا احساس مجھے پہلی بار بغیر سوچے خود بخود، لیکن پھر خاصے غور و فکر کے بعد ہوا کہ یہ چیخ Q کا مقصد متعین کرنے کا حصہ ہوتی تھی، جو خاصی مؤثر ثابت ہوئی۔ یہ بچوں کا Q کو اپنانے کا طریقہ تھا، جس طرح وہ میرا تھا، اور چونکہ یہ میرا ہونے کے ساتھ ساتھ ان کا بھی تھا، لہذا وہ اس کا احترام کرتے تھے۔

بعد از، کافی وقت تک غور کرنے پر مجھے احساس ہوا کہ میں کلاس میں خاموشی چاہتا ہوں لیکن سناٹا نہیں۔ لہذا میں نے Q کے اصولوں میں ترمیم کر دی۔ جب میں بورڈ کے کونے پر چھوٹے حروف تہجی میں حرف q لکھتا، تو اس کا مطلب ہوتا کہ اب کلاس میں سرگوشیوں کی اجازت ہے؛ تاہم اونچی آواز میں بولنے کے حوالے سے بڑے Q کے اصول لاگو رہتے۔

ایک سال بعد، جب کسی دوسرے سکول میں، میں اپنی پانچویں کلاس کو پڑھانے لگا تو میں نے وہاں Q کو پھر سے متعارف کرایا۔ میں نے بچوں کو بتایا کہ میں نے اپنی گزشتہ کلاس میں Q ایجاد کیا تھا، میں نے انھیں بتایا کہ کیوں مجھے اس کو ایجاد کرنے کی ضرورت پیش آئی، اور کس طرح وہ کارآمد ثابت ہوا۔ میں نے انھیں اس کے علاوہ کچھ نہ بتایا۔ لیکن میرے Q متعارف کرانے کے محض ایک یا دو ہفتوں کے دوران ہی بچوں نے پھر سے چیخ چنگھاڑ شروع کر دی۔ شروع میں جب بچے مجھے بورڈ پر Q لکھتے ہوئے دیکھتے تو اونچی آوازیں نکالنے لگتے، لیکن جلد ہی کلاس کا ماحول پہلے جیسا ہونے لگتا، مجھے لکھنا شروع کرتے دیکھ کر پہلے وہ ہنہ اور مکھیوں کی بھینھناٹ جیسی آوازیں نکالتے، اور جیسے ہی جتنی جلدی ممکن ہوتا میں Q مکمل کرتا تو ان کی چیخ و پکار بھی کم ہونے لگتی، اور جب میرا چاک Q کے گرد دائرہ مکمل کرتا تو انکا شور بھی ختم جاتا۔

بچوں کے اس رد عمل پر میں خوش ہونے سے زیادہ حیران ہوا کرتا۔ اب مجھے اس بات پر کامل یقین ہو چکا ہے کہ کلاس ہو یا گھر جہاں بچے اپنے آپ کو محفوظ خیال کرتے ہیں، اگر اساتذہ وہاں ان کیلئے Q متعارف کریں تو بچے جلد Q کے مطابق شور کرنا سیکھ جائیں گے۔ مجھے امید ہے کہ اساتذہ بہت قابل ہوتے ہیں اور وہ ایسا کرنے کی اجازت دیں گے۔

اس کے بعد کی کلاس میں بچوں نے صرف ایک بار Q کی آزمائش کی۔ اس مرتبہ کلاس گزشتہ سکولوں کی کلاس کے مقابلے میں کچھ زیادہ ہی غیر رسمی واقع ہوئی اور میرے ساتھ بہت گھل مل چکی تھی۔ ایک روز جب Q لکھا جا چکا تھا، تو کچھ بے باک طلباء جن میں سے چند میرے پسندیدہ بھی تھے، انھوں نے بہت زیادہ باتیں کرنی شروع کر دیں۔ میں نے بھی پاگل پن کے عالم میں ان کے ناموں کے آگے نشان لگانے شروع کر دیے۔ باقی بچے جو دیکھ کر صورت حال کا اندازہ لگا رہے تھے انھوں نے بھی بولنا شروع کر دیا۔ بغاوت کا کھیل شروع ہو چکا تھا، وہ کہہ رہے تھے آج دیکھتے ہیں مسٹر ہالٹ کتنی تیزی سے ہمارے ناموں کے آگے نشان لگاتے ہیں۔ تھوڑی دیر کے بعد میں نے واضح طور پر دیکھا کہ یہ کیا ہو رہا تھا۔ میں نے سب کچھ روک کر بچوں کے سامنے ایک مختصر سی تقریر کی، جیسے کہ: ”سب غور سے دیکھو، میں جانتا ہوں یہاں کیا ہو رہا ہے، آپ لوگ اس کوشش میں لگے ہوئے ہیں آیا کہ آپ Q سسٹم کو تباہ کر سکتے ہیں، اور اس کا جواب ہے ہاں بے شک کر سکتے ہیں۔ یہ نظام بنیادی طور پر صرف اسی صورت میں کامیاب ہو سکتا ہے جب آپ یہ سوچیں گے کہ یہ ایک بہت منصفانہ اور دانشمندانہ سسٹم ہے اور آپ کو اپنی مرضی سے چلتے رہنے دینا چاہیے۔ بات صرف یہ ہے کہ اگر ہم Q سسٹم کو ختم کر دیتے ہیں، تو اس کی جگہ ہم کیا کریں گے؟ کیا میرے پاس کوئی اور طریقہ ہے جس کے ذریعے جب مجھے کلاس میں خاموشی کی ضرورت ہو تو اسے اختیار کر سکوں۔ مجھے آپکو باتیں کرنے کی اجازت دینا حتیٰ کہ جب آپ شور کر رہے ہوں تب بھی پسند ہے، لیکن مجھے اس پر قابو پانے کا بھی اختیار ہونا چاہیے۔ اگر میرے پاس Q بھی نہیں ہو گا، تو مجبوراً مجھے بھی وہی طریقے استعمال کرنے پڑیں گے جن کے ذریعے دیگر اساتذہ آپ لوگوں کو خاموش کرانے کی کوشش کرتے ہیں، جو آپ کو بالکل بھی بات کرنے کی اجازت نہیں دیتے۔“ میں پوچھنا چاہوں گا کیا Q سسٹم غیر منصفانہ ہے۔ کسی نے کچھ نہ کہا۔ میں نے پھر پوچھا، کیا وہ اس میں کسی قسم کی کوئی تبدیلی چاہتے ہیں، کسی نے پھر کچھ نہ کہا، تو میں نے کہا، ”اچھا، چلو ٹھیک ہے، آؤ پھر سے شروع کرتے ہیں۔ آپ لوگ اپنا نقطہ ثابت کر چکے ہیں؛ کہ کوئی بھی نظام اس وقت تک نہیں چل سکتا جب تک آپ نہیں چاہتے کہ وہ چلے۔ اب میں اس Q مارک شیٹ کو باہر پھینک دیتا ہوں اور ہم آج سے پرانے نظام کے مطابق چلیں گے۔“ جو ہم نے کیا۔ اس کے بعد انھوں نے کبھی Q کی آزمائش

نہیں کی۔ اور میں یہ کہنا چاہتا ہوں کہ جیسے جیسے سال گزرتا گیا تو کلاس صرف میری ہی نہیں بلکہ مجھ سے زیادہ سب کی بن گئی، بچے اتنے زیادہ اچھے بن گئے کہ انہوں نے اپنے شور پر خود ہی قابو پانا سیکھ لیا پھر مجھے Q کی ضرورت کم کم ہی پڑتی۔ عموماً بورڈ پر Q بچوں کے کہنے پر لکھتا جب وہ اپنے لئے کچھ خاموشی اور سکون چاہتے۔ لیکن بہت سے اسکولوں میں نظم و ضبط کا تصور یہ ہے کہ وہ صرف خوف، دھمکی اور سزا پر مبنی ہونا چاہیے۔ وہ ایسے نظام کو ترجیح دیتے ہیں جو خوف پر مبنی ہو، چاہے وہ ناکام ہی کیوں نہ ہو، بجائے اس کے کہ وہ ایسا نظام اپنائیں جو بچوں کے تعاون پر مبنی ہو، اور حقیقت میں مؤثر ثابت ہو۔

مارچ، 27، 1958ء

ہم سب اس بات پر متفق ہیں کہ بچوں کا کامیاب ہونا ضروری ہے؛ لیکن کیا ہم اس سے ایک ہی بات مراد لیتے ہیں؟ میری اپنی رائے یہ ہے کہ کامیابی فوری یا آسان نہیں ہونی چاہیے، اور نہ ہی یہ ہمیشہ حاصل ہونی چاہیے۔ کامیابی اس بات کا تقاضا کرتی ہے کہ ہم کسی رکاوٹ کو عبور کریں، جس میں شاید یہ خیال بھی شامل ہو کہ ہم کامیاب نہیں ہو سکتے۔ یہ ”میں نہیں کر سکتا“ کو ”میں کر سکتا ہوں، اور میں نے کر لیا“ میں بدلنے کا عمل ہے۔ ہمیں ابتدائی عمر سے یہ بھی سیکھنا چاہیے، کہ ہم ہمیشہ کامیاب نہیں ہوتے۔ بیس بال میں ایک اچھی اوسط بیٹنگ 300 ہے؛ زندگی میں ایک اچھی اوسط بیٹنگ اس سے کہیں کم ہوتی ہے۔ ہم سب کے لیے زندگی میں شکستوں کی تعداد کامیابیوں سے زیادہ ہوتی ہے۔ کیا ہمیں اس کا عادی نہیں ہونا چاہیے؟ ہمیں یہ بھی سیکھنا چاہیے کہ ہمیں اپنی توقعات سے زیادہ اونچا ہدف رکھنا چاہیے۔ انسان کا مقصد اس کی پہنچ سے بڑا ہونا چاہیے۔ جو ہم آج نہیں کر سکتے، کل ہم یا کوئی اور کر سکتا ہے۔ ہماری ناکامی کسی اور کی کامیابی کی راہ ہموار کر سکتی ہے۔

اگر ممکن ہو تو، ہمیں یقیناً ایک بچے کو، مسلسل ناکامی سے بچانا چاہیے۔ شاید اس سے زیادہ اہم یہ ہے کہ ہم دیکھیں کہ ناکامی باعثِ شرمندگی ہونے کی بجائے باوقار اور تعمیری ہو۔ شاید ہمیں یہاں ناکامی اور کامیاب نہ ہونے کے عمل کے درمیان لفظی فرق رکھنا چاہیے۔

یہ سوچنا تو پرکشش ہوتا ہے کہ ہم ناکام طلبہ کا کام اس طرح ترتیب دیں کہ وہ زیادہ تر وقت ایسا محسوس کریں کہ وہ کامیاب ہو رہے ہیں۔ لیکن ہم بچے سے یہ کیسے چھپائیں کہ اس کے ہم عمر بچے، چاہے وہ اس کے اپنے اسکول میں ہوں یا کسی دوسرے اسکول میں، کیا کر رہے ہیں؟ ان میں سے کچھ بچوں کو اس تجربے کی ضرورت ہے کہ وہ کوئی کام واقعی بہت اچھے طریقے سے کریں، اتنا اچھا کہ وہ خود، بغیر یہ بتائے، جان لیں کہ انہوں نے یہ کام اچھے سے کیا ہے۔ شاید اس کا مطلب یہ ہے کہ کوئی باہر سے انہیں وہ یکسوئی اور عزم فراہم کرے جو ان میں موجود نہیں ہے۔

یہ یادداشت میں نے بل کے ساتھ اپنی شراکت کے ابتدائی دنوں میں لکھی تھی، جب میں ابھی ایک پرانی پھٹی ہوئی قمیض کی طرح اپنے روایتی استاد والے پرانے خیالات کے کچھ باقیات سنبھالے ہوئے تھا، کہ کسی ناکسی طرح ہم بچوں کو ”اعلیٰ معیارات پر پورا اتار کر“ کسی بھی کام کو کرنے پر مجبور کر سکتے ہیں۔

جب میں نے یہ یادداشت لکھی تھی، تو میں اس تصور کے بارے میں بات کر رہا تھا جو بہت سے اسکولوں میں عام ہے، اور پروگرامڈ انسٹرکشن کے پیچھے بھی یہی خیال ہوتا ہے کہ بچوں کو اپنے بارے میں اچھا محسوس کروانے کا طریقہ یہ ہے کہ انہیں ایسے کام دیے جائیں جو اتنے آسان ہوں کہ وہ انہیں کرنے پر مجبور ہو جائیں۔ ایسا شاذ و نادر ہی ہوتا ہے۔ اگر بچوں کے بجائے ہم، کام کا انتخاب کریں، تو پھر وہ کام کے بجائے ہمارے بارے میں سوچنے لگتے ہیں، جس کے تباہ کن نتائج میں پہلے ہی بتا چکا ہوں۔ ہم پھر کامیابی کو صرف اس وقت یقینی بنا سکتے ہیں جب کام ناقابل یقین حد تک آسان ہو کہ بچوں کو اسے کرنے میں کوئی خوشی یا فخر محسوس نہ

اب میں جو نکتہ پیش کرنا چاہتا ہوں وہ یہ ہے کہ ”کامیابی“ اور ”ناکامی“ بڑی حد تک بڑوں کے تصورات ہیں جنہیں ہم بچوں پر لاگو کرتے ہیں۔ یہ دونوں خیالات ایک ساتھ چلتے ہیں اور ایک ہی سکے کے دو رخ ہیں۔ یہ سوچنا ہی بے وقوفی ہے کہ ہم برابری کی سطح پر بچوں میں ناکامی کا خوف پیدا کیے بغیر کامیاب ہونے کی چاہت پیدا کر سکتے ہیں۔

بچے جب چلنا سیکھتے ہیں اور کوشش کے دوران گر جاتے ہیں، یا چھ، سات سال کے صحت مند بچے جب سائیکل چلانا سیکھتے ہیں اور گر جاتے ہیں، تو وہ ہر بار گرنے پر یہ نہیں سوچتے کہ ”میں پھر ناکام ہو گیا۔“ صحت مند شیر خوار بچے، جب اپنی مرضی سے مشکل کاموں کا سامنا کرتے ہیں، تو جب وہ گرتے ہیں، تو صرف یہ سوچتے ہیں، ”اوہ، پھر سے نہیں ہوا، دوبارہ کوشش کرو۔“ اور جب وہ آخر کار چلنا یا سائیکل چلانا شروع کرتے ہیں، تو وہ یہ نہیں سوچتے کہ ”واہ، میں کامیاب ہو رہا ہوں!“ وہ یہ سوچتے ہیں، ”اب میں چل رہا ہوں! اب میں سائیکل چلا رہا ہوں!“ خوشی کامیابی کے کسی خیال میں نہیں بلکہ، خود عمل میں، یعنی چلنے یا سائیکل چلانے میں ہوتی ہے۔

درحقیقت، یہاں تک کہ بالغوں کے لیے بھی، ”کامیاب ہونا“ (اگر ہم اس کا مطلب مشہور یا امیر ہونا نہ لیں) صرف ان کاموں پر لاگو ہوتا ہے جو دو طرفہ نتائج والے ہوں، جیسے کوئی پیلی بوجھنا یا مقابلہ جیتنا، جہاں آپ نے واضح طور پر یا تو کام کر لیا ہے یا نہیں کیا ہے۔ یہ زیادہ تر ان کاموں اور مہارتوں سے کوئی تعلق نہیں رکھتا جو ہم ہر وقت، اپنی پوری زندگی میں کرتے ہیں اور جن میں ہم کرتے کرتے بہتر ہو جاتے ہیں۔ جیسے کہ سیلو بجانا، ایک نیا اور (میرے لیے) مشکل موسیقی کا حصہ سیکھنا، جیسے کہ میں چار تار والے کوارٹھٹ پر ڈووراک کے ”امریکن“ اور شوبرٹ کے ”ڈیٹھ اینڈ دی میڈن“ پر کام کر رہا ہوں۔ میں اپنے لیے چھوٹے اور مخصوص کاموں کا ہدف بنا سکتا ہوں، جیسے کہ کچھ حصے یاد کر کے بجانا یا کسی خاص دھن کو مخصوص میٹر ونوم کی رفتار سے بجانا سیکھنا۔ میں کبھی کبھار ایسے کاموں کے بارے میں کہہ سکتا ہوں، کہ ”اب میں کامیاب ہو گیا ہوں۔“ (اگرچہ مجھے ایک یا دو دن بعد یہ کام دوبارہ کرنا پڑ سکتا ہے۔) لیکن یہ کہنا کہ میں نے سیلو بجانے میں کامیابی حاصل کر لی ہے، یا ان کوارٹھٹ کو بجانے میں کامیاب ہو گیا ہوں، بے معنی ہے۔ کامیابی اور ناکامی کے درمیان کوئی لکیر نہیں ہے۔ یہ الفاظ اس بات کو سنجیدگی سے بگاڑتے ہیں کہ ہم اور بچے کام کیسے کرتے ہیں اور انہیں بہتر کیسے بناتے ہیں۔

وہ بچے جو کسی کام کو کرنے کا ارادہ کرتے ہیں، جیسے میری پانچ سالہ دوست وینا جو بہت سنجیدگی سے وائلن سیکھنے کا آغاز کر رہی ہے، وہ کامیابی اور ناکامی جیسے خیال نہیں سوچتی بلکہ محنت اور مہم جوئی کے بارے میں سوچتی ہے۔ یہ فرق صرف اس وقت واضح ہوتا ہے جب بڑوں کو خوش کرنا، اہم ہو جاتا ہے، تب کامیابی اور ناکامی کے درمیان وہ تیز لکیر نظر آنے لگتی ہے۔

دسمبر، 3، 1958ء

ایک دن میں نے دوسرے سیکشن سے بات کرنے کا فیصلہ کیا کہ کیا ہوتا ہے، جب آپ کو یہ سمجھ نہیں آتی کہ کیا ہو رہا ہے۔ ہم کسی بات پر گفتگو کر رہے تھے اور سبھی کافی پرسکون موڈ میں تھے، تو میں نے کہا، ”تم جانتے ہو، ایک بات ہے جس کے بارے میں، میں متحس ہوں، اور میں چاہتا ہوں کہ تم مجھے بتاؤ۔“ انہوں نے کہا، ”کیا؟“ میں نے کہا، ”جب استاد تم سے کوئی سوال پوچھتے ہیں اور تمہیں جواب نہیں آتا، تو تم کیا سوچتے ہو، تمہارے دماغ میں کیا چلتا ہے؟“

یہ ایسا تھا جیسے بم پھٹ گیا ہو۔ کمرے میں فوراً ایک سکوت سا چھا گیا۔ سب نے مجھے ایسے تاثرات کے ساتھ گھورا جو مجھے پتہ ہے کشیدہ صورتحال کی علامت ہوتے ہیں۔ کافی دیر تک کوئی آواز نہ آئی۔ آخر کار بین، جو بشیر بچوں سے زیادہ بہادر ہے، نے خاموشی توڑی اور اونچی آواز میں میرے سوال کا جواب دیا، ”تھوک نکلنے کی آواز“، اُس نے سب کی ترجمانی کی۔ وہ سب شور مچانے لگے، اور سب نے ایک ہی بات کہی، کہ جب استاد ان سے سوال پوچھتے ہیں اور انہیں جواب نہیں آتا تو وہ مرنے کی حد تک ڈر جاتے ہیں۔ میں یہ سب ایک ایسے اسکول میں دیکھ کر حیرت زدہ تھا، جسے لوگ ترقی پسند سمجھتے تھے؛ جو چھوٹے بچوں پر دباؤ ڈالنے کی کوئی کوشش نہیں کرتا؛ جہاں چٹلی جماعتوں میں نمبر نہیں دیے جاتے؛ جہاں بچوں کو یہ محسوس کرنے سے روکا جاتا ہے کہ وہ کسی مقابلے میں ہیں۔

میں نے ان سے پوچھا کہ وہ ایسا کیوں محسوس کرتے ہیں۔ انہوں نے کہا کہ وہ ناکام ہونے سے ڈرتے ہیں، پیچھے رہ جانے سے ڈرتے ہیں، بیوقوف کہلائے جانے سے ڈرتے ہیں، خود کو بیوقوف محسوس کرنے سے ڈرتے ہیں۔ بیوقوف، ان بچوں کے لیے یہ اتنی بری بے عزتی کی بات کیوں ہے، تقریباً سب سے بری چیز جو وہ ایک دوسرے کو کہہ سکتے ہیں؟ وہ یہ سیکھتے کہاں سے ہیں؟

یہاں تک کہ سب سے مہربان اور اچھے اسکولوں میں بھی، بہت سے بچے اکثر، اور کچھ تقریباً ہر وقت ڈرتے ہیں۔ یہ زندگی کی ایک تلخ حقیقت ہے جس کا سامنا کرنا پڑتا ہے۔ ہم اس کے بارے میں کیا کر سکتے ہیں؟

دسمبر، 30، 1958ء

سارا خزاں کا موسم میں حیران ہوتا رہا کہ جیک فٹبال کھیلنے ہوئے اتنی بار کیوں گرتا ہے۔ وہ ایک چست اور متوازن لڑکا ہے۔ اس کا توازن بھی اچھا ہے۔ لوگ اسے گرنے پر مجبور نہیں کرتے۔ تو وہ اتنی بار زمین پر کیوں پڑا ہوتا تھا؟ اچانک، ایک دن، مجھے اس کا جواب مل گیا۔

یہ جواب مجھے اس وقت ملا جب میں بانسری بجانے کی مشق کے دوران اپنے اندر پیدا ہونے والے تناؤ کو کنٹرول کرنا سیکھ رہا تھا۔ موسیقی اساتذہ کے لیے ایک اچھی چیز ہے کیونکہ یہ ہمیں اس تناؤ کا احساس دلاتی ہے جس کے تحت بچے ہمیشہ کلاس روم میں ہوتے ہیں، اور جسے زیادہ تر بالغ افراد عرصہ پہلے بھول چکے ہوتے ہیں۔ ویسے جب (Gattegno) گیتینگنو اساتذہ کو (Cuisenaire rods) کوئزنیر رڈز کے بارے میں سمجھاتے ہیں، تو انہیں اسی تناؤ میں دیکھنا بہت دلچسپ ہوتا ہے۔ وہ اس پر اسی طرح رد عمل دیتے ہیں جیسے بچے کرتے ہیں، جیسے گیتینگنو پر غصہ کرنا یا اس کے خیالات کی مخالفت کرنا، اور پیچیدہ زبان میں وہی بات کہنا جو پانچویں جماعت کے بچے ایک نئے خیال سے حیران ہو کر کہتے ہیں، ”یہ تو پاگل پن، عجیب، اور وقوفی ہے۔“

میں نے کئی بار مشاہدہ کیا ہے کہ بچے جو ایک یا دو سوال آسانی سے حل کر لیتے ہیں، جب انہیں ایک بڑی شیٹ دی جاتی ہے تو وہ دباؤ میں آ جاتے ہیں۔ موسیقی کی مشقوں میں بھی کچھ ایسا ہی ہوتا ہے۔ جب میں ایک مشق کو (میرے لیے) تیز رفتاری سے بجانے کی کوشش کرتا ہوں تو میں تناؤ میں ہوتا ہوں۔ اگر مشق مختصر ہو، تو مجھے لگتا ہے کہ میں اس کو مکمل کر لوں گا اس سے پہلے کہ تناؤ مجھ پر حاوی ہو جائے۔ لیکن اگر یہ لمبی ہو، تو شروع سے ہی مجھے کم اعتماد ہوتا ہے کہ میں بغیر کسی غلطی کے اسے مکمل کر پاؤں گا، اور جیسے جیسے میں بجا رہا ہوتا ہوں، میرے اندر کی آواز جو میرے عمل پر تبصرہ کرتی ہے، کہتی ہے: ”ابھی تک سب ٹھیک ہے، اس سی شارپ پر نظر رکھو؛ اوہ! بڑی مشکل سے بچے، تم نے تقریباً ایف شارپ کی جگہ ایف نیچرل بجا ہی دیا تھا، وغیرہ وغیرہ۔ یہ آواز بلند اور بلند ہوتی جاتی ہے، یہاں تک کہ آخر کار رابطے کے راستے بند ہو جاتے ہیں، ہم آہنگی ختم ہو جاتی ہے، اور میں وہ غلطی کر دیتا ہوں جس سے میں بچنے کی کوشش کر رہا تھا۔

میں جیک اور اس کے بار بار گرنے کو بھول نہیں پایا۔ ایک چیز جس کا مجھے پتہ چلا وہ یہ ہے کہ جب آپ سے ایک غلطی ہو جاتی ہے تو آپ ایک خاص قسم کا ریلیف اور ذہنی تناؤ میں کمی محسوس کرتے ہیں۔ جب آپ ایک مرتبہ غلطی کر بیٹھے ہوں تو آپ کو اس کے اگلی بار ہونے کا ڈر نہیں رہتا۔ تنی ہوئی رسی پر چلتے ہوئے، آپ کو اس پر سے گرنے کا خوف ہوتا ہے؛ لیکن ایک مرتبہ گر جائیں، تو پھر کوئی خوف باقی نہیں رہتا۔ بچے، جن کیلئے غلطی کرنا درحقیقت ایک تکلیف دہ عمل ہوتا ہے، جب کوئی صحیح کام کر رہے ہوں تو وہ شدید ذہنی دباؤ کا شکار ہوتے ہیں۔ ان کیلئے غلطی کرنے سے زیادہ غلطی ہو جانے کا خوف بھیانک ہوتا ہے۔ اسی طرح جب آپ کسی بچے کو بتاتے ہیں کہ وہ سوال غلط کر چکا ہے، تو اکثر آپ واضح طور پر ایسے بچوں کے حلق سے برآمد ہونے والا سکھ کا سانس محسوس کر سکتے ہیں۔ وہ کہتا ہے، مجھے پتہ تھا کہ یہ غلط ہو گا۔ وہ اس بات سے بے خبر رہنے کی بجائے کہ آیا وہ غلط ہے یا نہیں وہ غلط ہونا اور اس کے بارے میں جاننا پسند کرے گا۔

خیر اس سے جیک کے بار بار گرنے کا سبب تو واضح ہوا کہ فٹ بال کھیلنے ہوئے وہ اپنے ذہنی دباؤ کو کچھ سیکنڈز تک کم کرنے کیلئے گرتا تھا۔ چھوٹا ہونے کی وجہ سے اسے بڑے لڑکوں سے ٹکرانے سے ڈر لگتا ہے، لیکن وہ اپنے اندر کا خوف دوسروں پر عیاں کرنے سے بھی ڈرتا ہے، اور ثابت قدمی سے کھیل کھیلنے کی کوشش کرتا ہے جیسے وہ سمجھتا ہے کہ اسے کرنا چاہیے۔ اس سے اس کے اعصابی نظام پر اتنا دباؤ پڑتا ہے کہ وہ اس کا مقابلہ نہیں کر سکتا۔ لڑکا ہونے کی وجہ سے، وہ کھیل سے باہر نہیں نکل سکتا، جیسا کہ ایک لڑکی کر سکتی ہے، یا بڑے لڑکوں کے سامنے سے ہٹ کر ان سے بچ نہیں سکتا۔ اس لیے وہ کبھی کبھی گرتا ہے، اس طرح اسے عزت سے آرام کا موقع مل جاتا ہے، چاہے وہ ایک دو سیکنڈ کا ہی کیوں نہ ہو۔

اگلے سال کی پانچویں کلاس میں بہت سی بچیاں جسمانی طور پر پوری کلاس میں سب سے بے خوف بچوں میں شامل تھیں۔ لیکن یہ بھی سچ ہے کہ تب، اب سے کہیں زیادہ، خوف کے معاملے کو تسلیم کرنے اور ظاہر کرنے کے حوالے سے لڑکوں اور لڑکیوں کیلئے ضابطہ مختلف تھا۔

اس نے مجھے تحریری کام کے بارے میں سوچنے کی راہ دکھائی۔ کچھ لوگوں نے کہا کہ بچے زیادہ تحریری کام سے تحفظ محسوس کریں گے۔ شاید۔ لیکن فرض کریں اگر سکول میں ہر استاد سے یہ کہا جائے کہ اس نے ہر روز ایک مقررہ وقت میں بنا کسی غلطی کے دس صفحات پر مشتمل اضافی سوالات حل کرنے ہیں، یا پھر اگر نہ کیے تو نوکری سے ہاتھ دھونے پڑیں گے۔ حتیٰ کہ انھیں تمام سوالات کو احتیاط سے کرنے اور ان کی جانچ پڑتال کیلئے مناسب وقت ملتا ہو، لیکن اس کے باوجود کسی بھی استاد کا پیپر بالکل ٹھیک ہونے کا امکان نہیں ہو گا۔ ان کی پریشانی اس میں سب سے بڑی رکاوٹ بنے گی، جس طرح بانسری بجاتے ہوئے میرے ساتھ ہوا تھا، یہاں تک کہ وہ ان کے اعتماد اور آپسی ہم آہنگی کو بگاڑ یا مکمل طور پر ختم نہ کر دے۔ کیا آپ نے کبھی خود کو ریاضی کا کوئی سادہ سا سوال حل کرتے ہوئے اور بار بار اس کا جواب دیکھتے ہوئے پایا ہے جیسے آپ کو یقین نہ ہو کہ آپ نے مذکورہ سوال ٹھیک حل کیا ہے یا نہیں؟ میں نے کیا ہے۔ اگر ہم بھی اتنے دباؤ میں ہوتے جتنا کہ ہماری کلاسوں میں بچے ہوتے ہیں تو ہم بھی اکثر ایسا ہی کرتے۔

شاید بچوں کو بہت زیادہ تحریری کام کی ضرورت ہو، خاص طور پر ریاضی میں؛ لیکن انہیں ایک وقت میں بہت زیادہ کام نہیں دینا چاہیے۔ اگر بچوں کو پورا وقت ایک ہی پرچے پر گزارنے کو کہا جائے تو بے چینی یا بوریت انہیں احقانہ غلطیوں کی طرف دھکیل دے گی۔ مجھے یہ بات ہمیشہ حیران کرتی تھی کہ وہ طلباء جو سب سے زیادہ غلطیاں کرتے اور سب سے خراب نمبر لیتے، اکثر سب سے پہلے اپنے پرچے جمع کراتے تھے۔ میں اکثر کہتا تھا، ”اگر آپ جلدی فارغ ہو جاتے ہیں تو وقت لے کر اپنا کام چیک کریں، کچھ سوالات دوبارہ کر لیں۔“ یہ ایک روایتی استاد کی نصیحت تھی؛ میں نے جیسے انہیں کہہ دیا ہو کہ اپنے بازو ہلائیں اور اڑ جائیں۔ جب پرچہ جمع ہو جاتا، تو ان کا تناؤ ختم ہو جاتا۔ ان کی قسمت اب خدا کے ہاتھوں میں ہوتی تھی۔ وہ اب بھی پرچے میں فیل ہونے کے بارے میں فکر مند ہو سکتے تھے، لیکن یہ ایک مقدر کی طرح کی فکر ہوتی تھی، اس میں وہ اذیت ناک عنصر نہیں ہوتا

تھا کہ انہیں انتخاب کرنا پڑے؛ اب ان کے لیے کچھ اور کرنے کو باقی نہیں ہوتا تھا۔ اس بات کی فکر کرنا کہ آیا آپ نے صحیح کام کیا ہے، جتنا تکلیف دہ ہوتا ہے، تاہم یہ درست چیز کے کرنے کے خوف میں مبتلا ہونے سے کسی حد تک کم تکلیف دہ ہوتا ہے۔

بچے شاید بہت سا تحریری کام کرنے میں کچھ تحفظ محسوس کریں، اگر صرف انہیں خودیہ فیصلہ کرنے دیا جائے کہ وہ کب اور کتنا کام کرنا چاہتے ہیں۔ اسکول میں جب ہم بچوں کو یہ امید کرتے ہوئے ریاضی کے سوالات کی طویل فہرستیں دیتے ہیں، کہ اس سے اعتماد، تحفظ، اور یقین پیدا ہو گا، تو ہم عموماً اس کے برعکس کرتے ہیں؛ ہم یوریت، بے چینی، اور توجہ کی کمی پیدا کرتے ہیں، جس سے مزید غلطیاں ہوتی ہیں، اور اس کے نتیجے میں، غلطیاں کرنے کا خوف بڑھتا ہے۔

لورے راسموسن Lore Rasmussen، جو اس کتاب کے پہلی بار شائع ہونے کے بعد بل اور میری ایک اچھی دوست بن گئیں، نے اپنی ریاضی کی کلاسوں میں ایک طریقہ نکالا جس سے بچوں کو تحریری کام سے واقعی تحفظ ملا۔ انہوں نے ریاضی یا حساب کے ایک خاص پہلو سے متعلق مختلف اور عمدہ ورک شیٹس بنائیں (جن میں سے کئی اب تجارتی طور پر دستیاب ہیں)۔ ان کے پاس ان میں سے بہت سی کاپیاں ایک فائل دراز میں تھیں، اور ہر ایک کی ایک کاپی ان کی میز پر ایک ماسٹر کیٹلاگ میں تھی۔ بچے جس ورک شیٹ پر کام کرنا چاہتے تھے، اس کیٹلاگ کو دیکھ سکتے تھے، منتخب کر سکتے تھے، فائل سے نکال سکتے تھے اور اس پر کام کر سکتے تھے۔

لورے نے جلد ہی یہ جان لیا کہ بچے اکثر ایک کسی مخصوص ورک شیٹ کو صحیح طریقے سے آدھا درجن یا اس سے زیادہ بار مکمل کرتے ہیں، اس سے پہلے کہ وہ یہ فیصلہ کریں کہ انہوں نے اسے کافی کر لیا ہے۔ بچے خشک کنوں سے پانی نہیں پیتے، اور یہ بچے ان شیٹس پر اچھے نمبر لینے یا لورے کو خوش کرنے کے لیے کام نہیں کر رہے تھے، یہ ان کا اپنا معاملہ تھا۔ واضح طور پر، ہر بار جب وہ ورک شیٹ کو دہراتے تو وہ کچھ نیا سیکھ رہے ہوتے تھے، یا جو کچھ پہلے سے جانتے تھے اسے مزید مضبوط بنا رہے ہوتے تھے۔ جب انہیں لگتا کہ وہ اس خاص علم کے حصے پر مکمل عبور حاصل کر چکے ہیں، تو وہ رک جاتے اور کچھ اور کرنے لگتے۔ لیکن زیادہ تر ہوم ورک، جب یہ بچوں کو مصروف رکھنے کیلئے محض بے کار کام نہیں ہوتا، تو یہ استاد کو قائل کرنے کے لیے ڈیزائن کیا جاتا ہے، نہ کہ بچوں کو، کہ وہ کچھ جانتے ہیں۔ ایسا کرنے سے کچھ اچھا ہونے کی بجائے اکثر نقصان ہی ہوتا ہے۔

ذہنی دباؤ کو کم کرنے کا ایک طریقہ یہ بھی ہے کہ اس سے آگاہ رہا جائے۔ میں نے اپنی ریاضی کی کلاس سے کہا کہ کلاس میں کسی چیز کو اس کا مطلب جانے اور اس پر کچھ کہے بغیر چھوڑ دینا اور خاموش رہنا بالکل ایسا ہی ہے جیسے کسی طویل سفر کے دوران ہاورڈ جانسن کے ہوٹل میں کچھ چھوڑ آنا۔ بالآخر آپ کو واپس جانا پڑے گا، لہذا جتنا جلدی ہو اتنا ہی بہتر ہے۔ یہ بے وقوفانہ مثال بچوں کی مدد کرتی ہے، یا کم از کم وہ ایسا کہتے ہیں۔ چاہے تھوڑا سا ہی سہی، پر وہ اس احساس کو پہچاننا سیکھ چکے ہیں، کہ ان کے اندر آنے والا پریشان کن الجھن کا احساس آہستہ آہستہ جڑ پکڑتا ہے۔ مجھے لگتا ہے ”میں ہاورڈ جانسن پر کچھ چھوڑ آیا ہوں“ کہنا انہیں اس احساس کو کنٹرول کرنے میں مدد دیتا ہے، اور اگر یہ احساس ان پر غالب آجائے تو وہ ہمیشہ مجھے بتا سکتے ہیں کہ وہ پیچھے رہ گئے ہیں؛ پھر میں ان کو واپس لانے کے لیے کچھ کر سکتا ہوں۔

ہمیں بچوں پر ڈالے جانے والے دباؤ کی ایک حد مقرر کرنی ہوگی۔ اگر ہم یہ نہ کریں تو وہ خود ہی اپنی حد مقرر کریں گے، جیسے کہ توجہ نہ دینا، ادھر ادھر کھیلنا، یا غیر ضروری طور پر کہنا ”مجھے سمجھ نہیں آرہی۔“ ہمیں انہیں پہلے سے بتادینا چاہیے کہ انہیں سارا وقت دباؤ میں نہیں رہنا پڑے گا، اور اگر ضرورت ہو تو ان کے پاس اسے روکنے کے طریقے موجود ہیں۔ شاید یہی وجہ ہے کہ گینگو جیسے لوگ، جو ریاضی کی ڈیمانسٹریشن کلاسیں لینے جاتے ہیں، اتنے شاندار نتائج حاصل کرتے ہیں۔ بچوں کو پتہ ہوتا ہے کہ یہ اصل اسکول نہیں ہے، اور یہ عجیب آدمی ان کا استاد نہیں ہے، لہذا اگر وہ غلطیاں کریں تو کوئی سنگین بات نہیں ہوگی، اور

بہر حال، یہ سب جلد ختم ہو جائے گا۔ اس طرح فکر سے آزاد ہو کر وہ اپنے دماغ کا استعمال کرنے کے لیے تیار ہو جاتے ہیں۔ لیکن ہم اس جذبے کو برقرار رکھتے ہوئے اپنی روزمرہ کلاسز کو کیسے چلا سکتے ہیں؟ کیا ایسا کیا جاسکتا ہے؟

فروری، 5، 1959ء

یہ کیسے ممکن ہے کہ صرف دس سال کی عمر کے بچوں کے اندر اپنے بارے میں اتنے مضبوط خیالات اس حد تک پروان چڑھ جائیں، اور وہ بھی اتنے منفی کہ وہ خود سے نفرت اور حقارت کی حد تک پہنچ جائیں؟ ہم بڑے بچوں سے اس کی توقع کرتے ہیں؛ لیکن یہ کہ یہ عمل اتنی جلدی اور اتنا آگے بڑھ چکا ہو، حیرت کی بات ہے...

کیا ان میں سے کوئی ایسا بھی ہے جو دنیا اور زندگی میں اتنا مصروف ہو کہ وہ اپنے بارے میں زیادہ نہ سوچتا ہو؟ شاید بلی۔ شاید ہال۔ زیادہ اور نہیں۔

شاید انہیں بہت جلدی، اور بہت حد تک، دوسرے بچوں سے بھرے معاشرے میں پھینک دیا جاتا ہے، جہاں انہیں دنیا کے بارے میں نہیں، بلکہ اپنی حیثیت کے بارے میں سوچنا پڑتا ہے۔

اب مجھے پہلے سے زیادہ اس بات کا احساس ہے۔

کیا یہ ممکن ہے کہ ہمارا جدید تدریسی طریقہ، جو سراسر نرمی، قائل کرنے کی صلاحیت، اور انسانی رابطے پر مبنی ہے، بچوں کو اپنے آپ کو اور اپنے کام کو آپس میں خلط ملط کرنے پر مجبور کر دیتا ہے؟ پہلا اسکول جہاں میں گیا تھا وہ اس سے بہت مختلف تھا۔ یہاں تک کہ جب میں پانچ سال کا تھا، وہاں کے اساتذہ نے کبھی مجھے ہولٹ کے علاوہ کسی اور نام سے نہیں پکارا۔ ان کو مجھ سے بطور ایک فرد زیادہ دلچسپی نہیں تھی۔ مجھے یہ جاننے کی ضرورت بھی محسوس نہیں ہوئی کہ آیا وہ مجھے پسند کرتے ہیں یا نہیں؛ یہ خیال کبھی میرے ذہن میں نہیں آیا۔ ان کے لیے میرا کام اہم تھا۔ اگر وہ اچھا ہوتا تو اس کی تعریف کی جاتی؛ اگر برا ہوتا تو اس پر تنقید ہوتی۔ شاید بچوں کے ساتھ نمٹنے کے اس پرانے طریقے میں ہماری توقع سے زیادہ کچھ ہو۔ شاید بچوں کے لیے اس دنیا میں بڑا ہونا آسان تھا جہاں جب وہ بڑوں کی دنیا میں داخل ہوتے تو ان سے مضبوطی، بے غرضی، اور روایتی طور پر پیش آیا جاتا، نہیں تو انہیں اکیلا چھوڑ دیا جاتا تھا۔

سیم کی رپورٹ کارڈ پر ایک لفظ تھا جو وہ سمجھ نہیں پاتا تھا؛ وہ تقریباً رونے کے قریب تھا۔ اُس نے کیوں فرض کر لیا کہ یہ کوئی بُری بات ہے؟ یقیناً، ہم بالغ افراد خود بچوں کی چھوٹی چھوٹی ناکامیوں کو عمومی ناکامی، نااہلی، اور بے وقعتی کا ثبوت سمجھنے لگتے ہیں۔ کیا یہ کوئی ثقافتی مسئلہ ہے؟ کیا دنیا میں ایسی کوئی قوم نہیں جہاں کسی کام کو بُری طرح کرنے کو بے عزتی نہ سمجھا جاتا ہو؟

یہ بات نوٹ کرنے والی ہے کہ ایک بچے کے اپنے بارے میں تصور کو اچھا کام کرنے پر مجبور کرنے کے لیے استعمال کرنا خطرناک ہو سکتا ہے۔ ہم کہتے ہیں، ”تم ایک سمجھدار، ذہین، اچھے، وغیرہ وغیرہ لڑکے یا لڑکی ہو جو یہ سوال آسانی سے حل کر سکتے ہو، اگر تم کوشش کرو۔“ لیکن اگر کام ناکام ہو جائے تو وہ تصور بھی ناکام ہو جاتا ہے۔ اگر بچہ سوال حل نہیں کر پاتا، چاہے وہ کتنی ہی کوشش کرے، تو صاف ظاہر ہے کہ وہ سمجھدار، ذہین یا اچھا نہیں ہے۔

اگر بچے ناکامی کے بارے میں اتنی فکر کرتے ہیں، تو کیا یہ ممکن نہیں کہ وہ کامیابی کو بہت زیادہ اہمیت دیتے ہیں اور اس پر بہت زیادہ انحصار کرتے ہیں؟ کیا ابتدائی جماعتوں میں اچھے کام پر بے حد تعریف کی جاتی ہے؟ اگر جب جانی اچھا کام کرتا ہے اور ہم اسے ”اچھا“ محسوس کرواتے ہیں، تو کیا ہم بے خیالی میں اسے ”برا“ محسوس کروانے کی راہ ہموار نہیں کر رہے جب وہ بر اکام کرے؟

کیا بچوں کو واقعی اتنی زیادہ تعریف کی ضرورت ہوتی ہے؟ جب ایک بچہ، طویل جدوجہد کے بعد، آخر کار کیوب پیپلی حل کر لیتا ہے، تو کیا اسے یہ بتانے کی ضرورت ہے کہ اس نے اچھا کام کیا؟ کیا وہ بغیر بتائے یہ نہیں جانتا کہ اس نے کچھ حاصل کیا ہے؟ حقیقت میں، جب ہم اس کی تعریف کرتے ہیں، کیا ہم یہ دعویٰ کر کے کہ ہم نے اس کی ذہانت کی بہتر بنانے میں مدد دی ہے، ہم اس کی کامیابی میں مداخلت نہیں کر رہے ہوتے، ہم اس کی تھوڑی سی شان چرانہیں رہے ہوتے، ہم خود کو اس کی کامیابی میں نمایاں کرنے کی کوشش نہیں کرتے؟ کیا زیادہ تر بالغ افراد کی بچوں کی تعریف ایک طرح کی خود تعریفی نہیں ہوتی؟ میں نیٹ کے اُس شاندار مضمون کے بارے میں سوچتا ہوں جو اُس نے اپنے گھر کے کھانے کے کمرے کے بارے میں لکھا تھا۔ اب، جب میں اُس مضمون کے بارے میں اطمینان سے سوچ رہا ہوں، تو دراصل میں خود کو اُس میں اپنے حصے پر مبارکباد دے رہا تھا۔ یہ کتنا ذہین لڑکا ہے! اور میں کتنا ہوشیار ہوں کہ میں نے اسے اتنا ذہین بننے میں مدد دی!

فروری، 11، 1959ء

کسی نے کچھ دن پہلے پوچھا، ”ہم اسکول کیوں جاتے ہیں؟“ پیٹ نے غیر معمولی جوش کے ساتھ جواب دیا، ”تاکہ جب ہم بڑے ہو جائیں تو ہم بیوقوف نہ کہلائیں۔“ یہ بچے بیوقوفی کو جہالت کے ساتھ جوڑتے ہیں۔ کیا یہی وہ مطلب ہے جو وہ اپنے آپ کو بیوقوف کہتے ہوئے لیتے ہیں؟ کیا یہ اس وجہ سے ہے کہ وہ کچھ نہ جاننے پر اتنی شرمندگی محسوس کرتے ہیں؟ اگر ایسا ہے، تو شاید کیا ہم نے، لاشعوری طور پر، انہیں یہ احساس دلایا ہے؟ ہمیں یہ فرق واضح کرنا چاہیے، انہیں دکھانا چاہیے کہ یہ ممکن ہے کہ انسان بہت کم معلومات رکھے لیکن ان کا بہت اچھا استعمال کرے۔ اس کے برعکس، کوئی شخص بہت زیادہ معلومات رکھ سکتا ہے اور پھر بھی بیوقوفی سے کام لے سکتا ہے۔ اس ملک میں ”پڑھا لکھا بیوقوف“ کوئی انوکھی بات نہیں ہے۔

اس کے بعد سے، میں نے بہت سے بچوں کو، زیادہ تر ”ذہین“ بچوں کو، جو ”اچھے“ اسکولوں میں پڑھتے ہیں، خود کو بیوقوف کہتے سنا ہے۔ ان کا مطلب ہوتا ہے جاہل لیکن وہ یہ بھی مراد لیتے ہیں کہ وہ نادان ہیں اور اس سے بھی آگے، عمومی طور پر بے قیمت، ناقابل اعتماد، اور ہمیشہ غلطی کرنے والے ہیں۔ یہ بچے اپنے بارے میں یہ کیوں مانتے تھے؟ کیونکہ عام طور پر بالغ افراد ان کے ساتھ ایسے ہی سلوک کرتے تھے جیسے یہ حقیقت ہو۔

اس اسکول میں بچوں کو پانچویں جماعت تک کھانے کی میزوں پر ویٹر بننے کی اجازت نہیں تھی۔ اسکول چلانے والے بالغ افراد، ان میں سے بہت سے ماہر نفسیات تھے، کا خیال تھا کہ دس سال کی عمر تک بچے قابل اعتماد نہیں ہوتے کہ وہ کھانے کے برتن کمرے میں بغیر گرائے اٹھا کر لاسکیں، یا شاید وہ انہیں چھینک بھی سکتے ہیں۔ جب بچے ایک کلاس یا عمارت سے دوسری جگہ جاتے تھے، تو انہیں ایک بالغ کی رہنمائی میں قطاروں میں منظم طریقے سے لے جایا جاتا تھا، ایک بچے کو ہمیشہ لائن لیڈر مقرر کیا جاتا تھا تاکہ وہ استاد کی مدد کر سکے۔ اس نظام کے بغیر، سب کا یہ ماننا تھا کہ بچے کبھی بھی اس مقام تک نہ پہنچ سکیں گے جہاں انہیں جانا ہوتا تھا۔

بچوں کے ساتھ ہماری محبت کے باوجود، بل اور میں ایسے تعصبات کا شکار تھے، کچھ سال بعد جب ہم نے انگلینڈ کے لیسٹر شائر کے سرکاری اسکولوں میں چھ سال کے بچوں کو باورچی خانے کے کاؤنٹر سے کھانے کی میزوں تک برتن لے جاتے، بغیر کسی بالغ نگرانی کے کلاس روم سے اسمبلی میں جاتے اور واپس آتے دیکھا تو ہم حیران رہ گئے۔ جب ہم گھر واپس آئے اور لوگوں کو ان عجوبوں کے بارے میں بتایا تو انہوں نے کہا، ”خیر، انگلینڈ کے بچے مختلف ہوں گے، آپ کبھی بھی امریکی بچوں کو یہ کرنے کے لیے نہیں کہہ سکتے۔“

ہم میں سے کسی کو یہ سوچنے کی زحمت نہیں ہوئی کہ یہ حقیرانہ مفروضے شاید بچوں کی تعلیمی مسائل کی ایک وجہ ہو سکتے ہیں۔ دنیا کے بارے میں بہت کچھ سیکھنے کے لیے، ہمیں اس پر اعتماد کرنا ہو گا، یہ ماننا ہو گا کہ یہ عام طور پر مستحکم ہے اور اس کے کوئی معنی ہیں۔ اس سے بھی زیادہ، ہمیں خود پر اعتماد کرنا ہو گا کہ ہم اسے سمجھ سکیں۔ جو دنیا ہم ان بچوں کو ان کے اسکول کے کام کے ذریعے دکھاتے ہیں وہ ایک بے معنی اور ٹکڑوں میں بٹی ہوئی دنیا تھی، جس کے حصے ایک دوسرے سے الگ تھے اور ان سب کا بچوں کے حقیقی تجربات سے کوئی تعلق نہیں تھا۔ اور جس طریقے سے ہم ان کے ساتھ نمٹتے تھے، ہم انہیں یہ سکھاتے ہیں کہ وہ خود پر اعتماد نہ کریں۔ اس میں کوئی حیرانی کی بات نہیں کہ انہوں نے جو کیا وہی حکمت عملی اپنائی۔

جیسے کہ اب تک بہت سے لوگ اس بات کی نشاندہی کر چکے ہیں، وہ بری باتیں جو ہم دوسروں کے بارے میں سوچتے ہیں وہ عموماً سچ ہو جاتی ہیں، یعنی خود تکمیل کرنے والی پیشین گوئیاں بن جاتی ہیں۔

بہت سے لوگ یہ سمجھتے ہیں کہ بچوں کی دیکھ بھال کا طریقہ یہ ہے کہ ہر صورت حال میں یہ پوچھا جائے کہ بچے سب سے زیادہ بے خوفانہ اور خطرناک کام کیا کر سکتے ہیں، اور پھر ایسا برتاؤ کیا جائے جیسے وہ یہ کام ضرور کریں گے۔ اپریل کی ایک گرم صبح، میں بوسٹن پبلک گارڈن میں سوان بوٹ کے تالاب کے کنارے اپنے سیلو پر پریکٹس کر رہا تھا۔ تالاب کے کنارے پر پانی کی گہرائی تقریباً ایک فٹ تھی، شاید اس سے بھی کم۔ اس کے گرد چوڑا گرینائٹ کا کنارہ تھا۔ میں وہاں ڈیڑھ گھنٹے تک بیٹھا رہا، اس دوران چار مائیں وہاں سے گزریں، ہر ایک کے ساتھ ایک چھوٹا بچہ تھا۔ ان میں سے سب سے چھوٹے بچے کی عمر تقریباً ڈیڑھ سال تھی اور سب سے بڑے کی عمر قریب تین سال۔ ان چاروں بچوں کو پانی میں دلچسپی تھی اور وہ اسے دیکھنا چاہتے تھے۔ ان چاروں ماؤں نے یہ فرض کر لیا کہ اگر بچہ پانی کے کنارے کے قریب پہنچا تو وہ ضرور پانی میں گر جائے گا۔ وہ ان پر چلائی نہیں نہ ہی انہیں ڈرایا، لیکن ہر ماں اپنے بچے اور پانی کے درمیان کھڑے ہونے، یا بچے کا دھیان پانی سے ہٹانے یا اسے کسی اور سمت موڑنے کی کوشش کر رہی تھی۔ قدرتی طور پر، جتنا زیادہ انہوں نے بچوں کو پانی سے دور رکھنے کی کوشش کی، ماؤں کی بڑھتی ہوئی پریشان آوازوں کے باوجود: ”نہیں، نہیں، تم گر جاؤ گے، تم گر جاؤ گے!“ بچوں نے اتنا ہی زیادہ اسے دیکھنے کی کوشش کی۔

لیکن یہ سب بچے اچھے، مستحکم چلنے والے تھے، لڑکھڑانے اور گرنے کے مرحلے سے آگے نکل چکے تھے۔ اگر انہیں پریشان اور جلد بازی میں لا پر واہی اور بے احتیاطی میں نہ ڈالا جاتا، تو ان کے پانی میں گرنے کے امکانات نہایت کم تھے، سب سے چھوٹے بچے کے لیے سو میں سے ایک اور بڑے بچوں کے لیے ایک لاکھ میں سے ایک۔

اگر یہ مائیں اسی طرح محتاط رہیں تو بچے بالکل وہی رویہ اختیار کریں گے جسا وہ نہیں چاہتیں۔ چھوٹے بچے شروع میں بہت احتیاط کرتے ہیں، انہیں سیڑھیوں پر دیکھیں، یہ فیصلہ کرتے ہوئے کہ وہ آگے کی طرف قدم بڑھا کر اتریں یا پیچھے کی طرف ریگتے ہوئے اتریں۔ وہ نئی چیزیں آزمانے کے خواہشمند ہوتے ہیں، لیکن ساتھ ہی ان کے اندر ایک حیرت انگیز حد تک درست اندازہ ہوتا ہے کہ وہ کیا کر سکتے ہیں اور کیا نہیں۔ اور جیسے جیسے وہ بڑے ہوتے ہیں، ان کا فیصلہ کرنے کا معیار بہتر ہوتا جاتا ہے۔ لیکن یہ حد سے زیادہ توجہ پانے والے بچے تقریباً یقینی طور پر یا تو اتنے زیادہ خوفزدہ ہو

جاتے ہیں کہ کچھ نیا کرنے کی کوشش ہی نہیں کرتے، یا پھر اتنے لاپرواہ ہو جاتے ہیں کہ انہیں یہ اندازہ ہی نہیں ہوتا کہ وہ کیا آزما سکتے ہیں اور انہیں کن چیزوں سے دور رہنا چاہیے۔

اس بات کو ثابت کرنے کیلئے کہ وہ خوفزدہ نہیں ہیں، وہ ایسی حرکتیں کرنے کی کوشش کریں گے جو کوئی سمجھدار اور محتاط بچہ ہرگز نہیں کرے گا، اور پھر، وہ اپنے آپ کو کسی خطرے سے دوچار کر بیٹھیں گے، اور وہ اتنے پر اعتماد اور پرسکون بھی نہیں ہوں گے کہ اپنے آپ کو اس مصیبت سے نکال سکیں۔ کئی سال پہلے مجھے لندن کے ہالینڈ پارک کے ایڈونچر پلے گراؤنڈ میں جانے کا اتفاق ہوا۔ یہ کھیل کا میدان اوپر چڑھنے والے درختوں، رسی والے جھولوں اور اسی قسم کی بہت سی خطرناک چیزوں سے اٹھا ہوا تھا۔ میں نے پارک انتظامیہ کے جوانوں سے پوچھا کیا یہاں بچے زخمی نہیں ہوتے۔ انھوں نے کہا نہیں، تب سے تو بالکل نہیں جب سے ہم نے بڑوں کو اندر آنے سے منع کیا ہے۔ جب مائیں یہاں آسکتی تھیں، تو وہ مسلسل یہی کہتی رہتیں، یہ مت کرو، وہ مت کرو، یہ بہت خطرناک ہے۔ بچے جب اس ارادے سے اپنے درختوں پر چڑھتے اور اوپر سے چلائیں لگاتے یا کسی مشکل چیز کو استعمال کرتے کہ میں یہ کر دکھاؤں گا، تو وہ ماؤں کی اس قسم کی باتوں پر بہت غصہ کرتے اور ان کے ایسے رویے کو اپنی تذلیل سمجھتے۔ بچے ماؤں کے ساتھ جب بھی آتے ان کے کانوں میں ان کے یہی الفاظ گونجتے رہتے ”تم گر جاؤ گے“ ”تم گر جاؤ گے“ ”تو وہ جلدی گھبرا جاتے اور نیچے آگرتے۔ پس پھر پارک انتظامیہ نے ماؤں کیلئے ایک چھوٹی سی انتظار گاہ تعمیر کر دی جہاں بیٹھ کر وہ آپس میں باتیں کر سکتی ہیں لیکن اپنے بچوں کو کھیل کے میدان میں کھیلنے دیکھ نہیں سکتیں۔ انھوں نے مجھے بتایا کہ جب سے ماؤں کا داخلہ کھیل کے میدان میں بند کیا گیا ہے تب سے اب تک جو سب سے بڑا زخم آیا ہے وہ ایک بچے کے ٹخنے میں موج تھا۔ بچوں کو اگر اکیلا چھوڑ دیا جائے تو وہ خطرات کو دیکھ کر بڑی ہوشمندی کے ساتھ انکا مقابلہ کرنے کیلئے درست سمت کا انتخاب کر سکتے ہیں، مہم جو ہونے کی بنا پر، یقیناً وہ کسی حد تک خطرات میں سے گزرنا چاہتے ہیں۔ لیکن ساتھ ہی وہ ایسے حالات سے نمٹنے کیلئے اپنے اندر اعتماد پیدا کرنا بھی سیکھتے ہیں۔

کچھ لوگ اس بات کو ماننے کے لیے بالکل تیار نہیں ہیں۔ ایک دن ہوم اسکولنگ کے بارے میں ایک میٹنگ میں، میری ملاقات ایک سروس ایجنسی سے منسلک افسر سے ہوئی جو بچوں کی پیشہ ورانہ محافظ اور مددگار تھی۔ بچوں پر فرائض اور ذمہ داریوں کے عائد کرنے، انہیں سنجیدگی سے کام سے کرنے۔۔۔ اور اس بھی زیادہ انہیں گھروں میں بغیر کسی نگرانی کے تنہا کرنے کی اجازت دینے کی بات کرنے پر وہ مجھ سے بہت ناراض ہوئی۔ اس نے اسرار کیا کہ بچوں میں ایسی چیزیں کرنے کیلئے قوت فیصلہ نہیں ہوتی۔ اسے ثابت کرنے کیلئے اس نے اپنی بارہ سالہ بیٹی کی کہانی مجھے سنائی۔ کہانی سناتے ہوئے اس کی آواز مجھے بڑی عجیب اور متضاد لگی۔ ایک طرف، وہ ایسے دکھائی دے رہی تھی جیسے وہ غصے سے زیادہ افسوس کے ساتھ بول رہی ہو۔۔۔ میری خواہش تھی کہ مجھے یہ سب نہ کہنا پڑتا، لیکن میں ایسا کہہ رہی ہوں۔ لیکن دوسری طرف، اس کی آواز جیت کی خوشی میں تیز ہونے جیسی تھی۔ دیکھو، اس سے ثابت ہوتا ہے کہ بچوں پر اعتماد نہیں کیا جاسکتا، لیکن ایسا ہمیشہ صرف میرے جیسے لوگ ہی (باقی لوگ اس خاص معیار پر پورا نہیں اترتے) ان کے بارے میں سوچتے ہیں۔

کہانی کچھ یوں تھی کہ ایک شام وہ چولہے پر رات کا کھانا پکا رہی تھی۔ اچانک اسے تھوڑی دیر کیلئے گھر سے باہر جانا پڑا، اور اس نے اپنی بیٹی سے کہا کہ وہ کھانے کا دھیان رکھے۔ یہاں تفصیلات مبہم تھیں؛ یہ واضح نہیں تھا کہ آیا اس نے اپنی بیٹی سے کہا تھا کہ ایک مخصوص وقت کے بعد وہ چولہا بند کر دے، یا جب تک وہ واپس نہ آجائے وہ چولہے کے پاس ہی رہے، یا کیا۔ خیر، جب وہ دس منٹ بعد گھر لوٹی (جیسا کہ اس نے بتایا) تو کھانا جل چکا تھا اور پورا گھر دھوئیں سے بھرا ہوا تھا، اس کے علاوہ گھر میں نجائے کیا گیا آفتیں آچکی تھیں۔ اس نے جو کہانی سنائی اس پر یقین کرنا زرا مشکل تھا؛ اگر آپ دس منٹ کیلئے پکتے ہوئے کھانے کو نہ دیکھیں تو وہ اس حد تک کبھی بھی نہیں جل سکتا کہ پورا گھر ہی دھوئیں سے بھر جائے۔ ”دیکھیں“ اس خاتون نے اپنی غمگین مگر جیت کے جذبے سے بھرپور آواز میں کہنا جاری رکھا، ”بے چاری بچی نے اپنی سی کوشش تو کی ہوگی، لیکن چونکہ وہ بچی تھی، اس لئے فیصلہ نہ کوپائی“۔ یہ جاننے کے بعد کہ یہ بحث کتنی مفید تھی اور کتنی نہیں،

میں نے یہ نہیں پوچھا کہ چولہا بند کرنے میں کتنی سمجھ درکار ہوتی ہے۔ اور نہ ہی میں نے یہ کہا، جیسا کہ میں کہنا چاہتا تھا، کہ محترمہ، میں نہیں جانتا گھر میں آپ اور آپکی بیٹی آپس میں کس قسم کے کھیل کھیلتی ہیں اور اس کی وجہ کیا ہے، لیکن میں ایسے کچھ بچوں کو جانتا ہوں جو آپکی بیٹی سے آدمی عمر کے ہیں مگر وہ اکثر نا صرف کھانے بنانے کے منصوبے بناتے ہیں بلکہ کھانے پینے کی اشیاء کی خریداری کر کے انھیں پکاتے بھی ہیں۔

بچوں پر اس گہرے عدم اعتماد، اور اس احساس نے کہ وہ کسی بھی لمحے کوئی انتہائی احمقانہ یا تباہ کن حرکت کر سکتے ہیں، تقریباً ہر ایک کنڈرگارٹن، نرسری اسکول، یا ڈے کیئر سینٹر کے ماحول کو کسی حد تک زہر آلود کر دیا ہے جو میں نے دیکھا ہے اور جن لوگوں نے مجھے یہ جگہیں دکھائیں، انہوں نے ہمیشہ یہی سوچا کہ وہ مجھے بہترین جگہ دکھا رہے ہیں۔ وہاں کے انچارج افراد، جو عموماً بہت خوش اخلاق، مہربان، اور ذہین نوجوان خواتین ہوتی ہیں، اسی قسم کی بے چینی سے بھری ہوتی ہیں۔

وہ جتنا بھی چاہیں، کبھی بھی بچوں کے ساتھ پرسکون، آرام دہ، اور خاموشی سے گفتگو یا کوئی کھیل یا منصوبہ بناتے ہوئے سکون سے نہیں بیٹھ سکتیں، کیونکہ انہیں ہمیشہ ادھر ادھر گھبرائے ہوئے نظر ڈالنی پڑتی ہے تاکہ یقین ہو کہ سب بچے کچھ کر رہے ہیں اور کوئی کچھ غلط نہیں کر رہا۔ نتیجتاً، کوئی بچہ شاذ و نادر ہی بڑوں کی مکمل توجہ حاصل کر پاتا ہے؛ وہ ہمیشہ ایک آنکھ دوسرے بچوں پر رکھے ہوتے ہیں۔ ان کی بے چینی عام طور پر تمام بچوں کو بے چین کر دیتی ہے، چاہے وہ بظاہر کوئی پسندیدہ کام ہی کیوں نہ کر رہے ہوں۔

میں نے عوامی باغات، نرسری اسکولوں یا ڈے کیئر سینٹر کے ان گروپس کو، جو پنک کے لیے نکلے ہوتے ہیں، یا سوان بوٹس کی سواری پر ہوتے ہیں، یا صرف ہوا اور کھلی جگہ اور ہری گھاس میں کھیل کود کرتے ہیں، بہت دیکھا ہے۔ میں تقریباً ہمیشہ چند لمحے نکال کر بچوں کا کھیل دیکھتا ہوں۔ اسی دوران میں ان گروپوں کے انچارج بڑوں کو بھی دیکھتا ہوں۔ ان میں سے کوئی بھی بچوں کے ساتھ رہنے سے خوش نظر نہیں آتا۔ درحقیقت، ان میں سے زیادہ تر ناراض نظر آتے ہیں اور مسلسل تیز اور ناخوشگوار آواز میں بچوں سے کہہ رہے ہوتے ہیں، سیدھے کھڑے رہو، خاموش رہو، دوڑو مت، رکو، میرے قریب رہو۔“ لیکن چند بڑے جو ناراض نظر نہیں آتے، وہ بھی شاذ و نادر ہی خوش دکھائی دیتے ہیں۔ مجھے ان کے چہرے پر وہ محبت بھری رازدارانہ نظر کبھی نظر نہیں آئی جو میں اکثر ماؤں کے چہرے پر دیکھتا ہوں جب وہ اپنے بچوں کے ساتھ ہوتی ہیں۔ بچوں کے ان گروپوں کی انچارج خواتین، ان تمام بُری باتوں کی فکر میں مبتلا رہتی ہیں جو ہو سکتی ہیں، جس کی وجہ سے وہ اپنے ننھے ساتھیوں کے ساتھ رہنے کا کوئی لطف حاصل نہیں کر پاتیں۔ حالانکہ، آخر کیا غلط ہو سکتا ہے؟ سڑک کافی دور ہے، اور درمیان میں ایک باڑ بھی ہے، اور یہاں تک کہ اگر کوئی بچہ سڑک کی طرف بھاگنے کی کوشش کرے، جو کہ میں نے کبھی نہیں دیکھا، تو کسی بڑے کو چند قدم سے زیادہ دوڑنے کی ضرورت نہیں پڑے گی تاکہ وہ اسے پکڑ سکے۔

یہ گروپ میں بچوں اور بڑوں کا تناسب نہیں ہے، بلکہ بچوں کی کل تعداد ہے جو بڑوں کی بے چینی کا تعین کرتی ہے۔ اس لحاظ سے، پانچ بڑوں کی موجودگی میں تیس بچوں کا گروپ، ایک بالغ کی نگرانی میں چھ بچوں کے گروپ جیسا بالکل نہیں ہے، کیونکہ بڑے گروپ میں ہر ایک بالغ تیسوں بچوں کے بارے میں فکر مند ہوتا ہے۔ جتنا بڑا گروپ، اتنی زیادہ فکریں، اور چاہے کتنے ہی بڑے کیوں نہ ہوں؟

اگر ہم اپنے ایک کمرے کے اسکولوں کو دوبارہ بحال کر سکیں، جہاں تمام عمر کے بچے ایک ساتھ ہوں، تو قابل اساتذہ کے لیے تیس طلباء کا اسکول سنبھالنا مشکل نہ ہو گا۔ چھوٹے بچے بڑے بچوں سے سیکھیں گے، اور سب سے بڑے، جو چھوٹے بچوں کو بڑے نظر آئیں گے، ان کی مدد کر سکیں گے۔ لیکن ہمارے بڑے اسکولوں میں، جہاں ایک ہزار یا اس سے زیادہ طلباء ہوتے ہیں، تیس طلباء کی کلاسیں اکثر سوائے چند اساتذہ کے باقیوں کے لیے بہت بڑی ہو جاتی ہیں۔ ہمیں کلاسوں کے بجائے اسکولوں کو چھوٹا کرنے کی ضرورت ہے۔

اپریل، 24، 1959ء

حکمت عملی کردار کی عکاسی ہوتی ہے۔ بچے جو حکمت عملی اپناتے ہیں وہ اس بنیاد پر ہوتی ہے کہ وہ کیسا محسوس کرتے ہیں، کائنات سے کیا توقعات رکھتے ہیں، اور اپنے آپ، کلاس روم، اور ان پر لگائی جانے والی ذمہ داریوں کا کس طرح جائزہ لیتے ہیں۔ ریچل کلاس کو ایسی جگہ سمجھتی ہے جہاں اسے کچھ خاص کام کرنے کے لیے کہا جاتا ہے، اگر وہ انہیں ٹھیک سے کرتی ہے تو اس کی تعریف کی جاتی ہے، اور اگر نہیں کرتی تو اسے قبول نہیں کیا جاتا۔ چاہے ہم اس پر کتنا ہی زور دیں پر وہ شاید اچھی حکمت عملی کا استعمال نہ کرے۔ یہاں تک کہ اگر میں اسے ایسے سوالات دوں جن پر اسے سوچنا پڑے اور انہیں حل کرنا پڑے، اور یہاں تک کہ اگر وہ ان سوالات کے بارے میں سوچتی بھی ہے اور انہیں حل کر لیتی ہے، جو کہ شاذ و نادر ہی ہوتا ہے، تو وہ اس سے ایک طرح کی پیداواری حکمت عملی بنالے گی۔ وہ کہے گی، جیسا کہ میں سمجھتا ہوں کہ وہ کہتی ہے، کہ یہ ایک پاگل کلاس ہے اور یہ عجیب سا آدمی ہمیشہ اسے سوچنے کے لیے عجیب قسم کے سوال دیتا رہتا ہے؛ لیکن وہ اس طرح کے سوالات حل کرنے کے طریقے کو اپنے دوسرے کاموں یا اپنی زندگی کے بنیادی حصے میں نہیں اپنائے گی۔ اس کی پہلی ترجیح اب بھی اپنی حفاظت ہوگی۔

ہمارے ذہین بچوں میں ایک چیز جو ہم دیکھتے ہیں وہ یہ ہے کہ وہ زندگی کے ساتھ بڑی شدت سے جڑے ہوتے ہیں۔ ریچل، پیٹ، ایلین، گیری، سب خوابوں میں گم رہنے والے ہیں۔ لیکن باربرا، بیٹی، ماریا، رالف، اور ہال زندگی سے دور نہیں ہوتے، وہ اسے گلے لگاتے ہیں۔ ہم نے ایک بار علم سے محبت کی بات کی تھی۔ یہ بچے زندگی سے محبت کرنے والے معلوم ہوتے ہیں۔ بیٹی، یا باربرا، یا سیم کو اپنے بارے میں سادہ سی کہانی سنانے کیلئے بھی کہا جائے تو وہ انتہائی کے جوش کے ساتھ بتاتے ہیں۔

ذہین بچے ایسے کام کرتے ہیں جیسے وہ سمجھتے ہوں کہ کائنات کا کوئی مطلب ہے۔ وہ اپنے جوابات اور خیالات کو عام فہم کے مطابق جانچتے ہیں، جبکہ دوسرے بچے جو توقع نہیں رکھتے کہ جوابات کا کوئی مطلب ہوگا، جنہیں معقولیت کا نہیں پتہ، وہ انہیں جانچنے یا، چیک کرنے کی کوئی ضرورت ہی نہیں سمجھتے۔ لیکن فرق اس سے بھی زیادہ گہرا ہو سکتا ہے۔ ایسا لگتا ہے جیسے وہ بچے جنہیں ہم ذہین کہتے ہیں، محسوس کرتے ہیں کہ کائنات پر بھروسہ کیا جاسکتا ہے، چاہے وہ کسی وقت کوئی مطلب نہ بھی رکھتی ہو، کہ جب آپ اسے سمجھ نہیں پاتے تب بھی آپ یقین سے کہہ سکتے ہیں کہ یہ آپ سے کوئی دھوکہ نہیں کرے گی۔ یہ خیال آئن سٹائن کے اس مشہور قول سے بہت قریب ہے: "میں یقین نہیں کر سکتا کہ خدا کائنات کے ساتھ ڈانس کھیلتا ہے۔"

جولائی 1958 کے سائنٹیفک امریکن کے صفحہ 54 پر، مضمون "پروفائل آف کری ایٹیوٹی" میں، ایک مناسب موازنہ پیش کیا گیا ہے: تخلیقی سائنسدان ایک مسئلہ کا آہستہ اور احتیاط سے تجزیہ کرتا ہے، اور پھر تیزی سے حل کی طرف بڑھتا ہے۔ کم تخلیقی آدمی بکھرے ہوئے طریقوں میں جلدی سے جواب حاصل کرنے کی کوشش کرتا ہے۔

واقعی ایسا ہی ہے! ہم نے کتنی بار دیکھا ہے کہ جلدی جواب حاصل کرنے والے بچے مشکل میں پڑ جاتے ہیں۔ حقیقت یہ ہے کہ مسائل اور جوابات ایک تعلق، ایک ساخت، اور ایک ترتیب کو مختلف طریقوں سے دیکھنے کے طریقے ہیں۔ ایک مسئلہ ایک تصویر ہے جس کا ایک حصہ غائب ہے؛ جواب وہ غائب حصہ ہے۔ وہ بچے جو وقت لیتے ہیں مسئلہ کو دیکھنے، محسوس کرنے اور پکڑنے میں، جلدی جان لیتے ہیں کہ جواب وہیں موجود ہے۔ جو بچے مشکل میں پڑتے ہیں وہ مسئلہ کو

ایک حکم کے طور پر دیکھتے ہیں، جیسے ایک نامعلوم سمت میں دیے گئے نقطہ آغاز سے ایک نامعلوم سمت میں ایک نامعلوم منزل کی طرف پورے زور سے دوڑنا شروع کر دیں۔ وہ مسئلے کو سمجھنے سے پہلے جواب کی طرف دوڑ پڑتے ہیں۔ ان کو جلدی کیا ہے؟

یہ ہیں ایلن، جواب پر جھپٹنے والی، اور باربرا، سوچنے والی، جو سوال $(3/5 + 4/5 = 2?)$ حل کر رہی ہیں۔

ایلن (اپنے معمول کے مطابق اوپر اور نیچے کے اعداد جمع کرتے ہوئے): کیوں نہ $9/5$ ہو؟

باربرا: $9/5$ تو $4/3$ سے بھی کم ہے۔ باربرا نے دیکھا کہ چونکہ $5/2$ کو $4/3$ میں جمع کیا جا رہا ہے، تو جواب $4/3$ سے بڑا ہونا چاہیے؛ اس

لیے $9/5$ ممکنہ جواب نہیں ہو سکتا۔ لیکن ایلن کو باربرا کی بات بالکل سمجھ نہ آئی۔

ایلن: $4/3$ کہاں ہے؟

باربرا: سوال میں!

مجھے پھر بھی شک ہے کہ کوئی بھی وضاحت ایلن کو یہ سمجھانے کیلئے ناکافی ہوگی، کہ باربرا کہہ کیا رہی ہے، اور وہ اسے تو بالکل بھی اس قابل نہیں بنا سکتی کہ وہ خود اسی طرح کی سوچ اپنائے۔

کمزور سوچنے والا جواب کے پیچھے پاگلوں کی طرح بھاگتا ہے؛ اچھا سوچنے والا اپنا وقت لیتا ہے اور مسئلے کو غور سے دیکھتا ہے۔ کیا فرق صرف سوچنے کی مہارت کا ہے؟ ایک ایسی تکنیک جو ہم ذہانت اور خوش قسمتی سے بچوں کو سکھا سکیں؟ مجھے ڈر ہے کہ ایسا نہیں ہے۔ اچھا سوچنے والا وقت لیتا ہے کیونکہ وہ بے یقینی کو برداشت کر سکتا ہے، وہ یہ برداشت کر سکتا ہے کہ اسے جواب نہیں آتا۔ کمزور سوچنے والا جواب نہ ملنے کو برداشت نہیں کر سکتا؛ یہ بات اسے دیوانہ بنا دیتی ہے۔

اسے مکمل طور پر صرف غلط ہونے کے خوف سے نہیں سمجھایا جا سکتا۔ یقیناً یہ خوف موزیکا کو شدید دباؤ کی کیفیت میں مبتلا کر سکتا ہے؛ لیکن ہال بھی اسی دباؤ کا شکار ہے، اور شاید میں بھی ہوں۔ موزیکا کیلی نہیں ہے جو صحیح ہونا چاہتی ہے اور غلط ہونے سے ڈرتی ہے۔ اس میں ایک اور عدم تحفظ شامل ہے، جو بغیر کسی جواب کے سوال کو برداشت نہ کر سکنے کا عدم تحفظ ہے۔ موزیکا کو صحیح جواب چاہیے، ہاں؛ اسے کیا چاہیے، سب سے پہلے وہ کوئی بھی جواب، کوئی بھی پرانا جواب، اور وہ کوئی نہ کوئی جواب حاصل کرنے کے لیے کچھ بھی کر گزرے گی۔ جب اسے جواب مل جاتا ہے، تو دباؤ کا ایک بڑا حصہ ختم ہو جاتا ہے۔ ریچل بھی ایسی ہی تھی؛ جیرالڈ بھی، اور بہت سے دوسرے۔ وہ سوال کو بغیر حل کے برداشت نہیں کر سکتے، یہاں تک کہ اگر وہ جانتے ہوں کہ ان کا حل شاید غلط ہو گا۔ یقین کی اس گھبراہٹ بھری تلاش، جن کا جواب نہ ملے وہ سوالات اور حل نہ ہونے والے مسائل کو برداشت کرنے میں ناکامی، ذہانت کے بہت سے مسائل کی جڑ لگتی ہے۔ لیکن اس کی وجہ کیا ہے؟

کچھ لوگ شاید کہیں کہ یہ سب نفسیات دانوں کا معاملہ ہے۔ میں اتنا یقین سے نہیں کہہ سکتا۔ ہو سکتا ہے کوئی شخص ذاتی تعلقات میں بے اعتمادی رکھتا ہو، لیکن اس کے باوجود اسے کائنات پر ایک طرح کا ذہنی اعتماد ہو۔ یا کیا یہ ممکن ہے؟ اور اگر ایسا ہے تو کیا یہ اسکول میں سکھایا جا سکتا ہے؟

جون، 16، 1959ء

ایک سال پہلے، میں یہ سوچ رہا تھا کہ کس طرح ایک بچے کے خوف اس کی حکمت عملیوں پر اثر ڈال سکتے ہیں۔ اس سال کے کام نے مجھے اس کا جواب دیا ہے۔ ایسے بیشتر بچوں کی حکمت عملیاں خود مختاری، شخصی تحفظ، سب سے آگے رہنے کی دھن، مشکلات سے بچنا، شرمندگی، سزا، ناپسندیدگی یا حیثیت سے محرومی جیسے حرکات کے گرد گھومتی ہیں۔ یہ خاص طور پر ان بچوں پر صادق آتی ہیں جنہوں نے اسکول میں مشکلات کا سامنا کیا ہو۔ جب انہیں کوئی مسئلہ درپیش ہوتا ہے تو میں ان کے چہروں پر ان کے خیالات کو پڑھ سکتا ہوں، بلکہ میں تقریباً سن سکتا ہوں: ”کیا میں اسے صحیح کر پاؤں گا؟ شاید نہیں، جب میں غلطی کروں گا تو کیا ہو گا؟ کیا استاد ناراض ہو گا؟ کیا دوسرے بچے مجھ پر ہنسیں گے؟ کیا میرے ماں باپ کو اس بارے میں پتہ چلے گا؟ کیا وہ مجھے اس سال پیچھے چھوڑ دیں گے؟ میں اتنا بے وقوف کیوں ہوں؟“ اور اس طرح کے خیالات۔

یہاں تک کہ کلاس میں، جہاں میں نے بچوں کو خوف سے پاک ماحول دینے کی پوری کوشش کی، میں حیران اور پریشان ہوتا رہا کہ کیسے بچے اپنے آپ کو بچانے کی کوشش کرتے، پہلے سے ہی نقصانات کو کم کرنے کی تدابیر کرتے، اور ہر ممکنہ صورتحال میں خود کو صحیح ثابت کرنے کی کوشش کرتے، اور اگر غلط بھی ہوں تو دوسروں سے زیادہ غلط نہ ہوں۔ ”مجھے لگتا ہے کہ یہ تقریباً متوازن ہو جائے گا۔“ وہ فیصلے کرنے سے ڈرتے ہیں، اپنی رائے کو واضح طور پر ظاہر کرنے سے کتراتے ہیں اور یہ سب دس سال کی عمر میں ہو رہا ہے۔ جب وہ کھیل جیسے ”ٹوئنٹی کوئیچنز“ کھیلتے ہیں، جسے شاید تفریح کے لیے کھیلنا چاہیے، ان میں سے بہت سے بچے صرف یہ چاہتے ہیں کہ وہ خود کو قابل ظاہر کر سکیں، چاہے انہیں کھیل کا علم ہو یا نہ ہو۔

خود کو محدود کرنے والی اور خود کو شکست دینے والی حکمت عملیاں سب سے زیادہ خوف کے تحت ہوتی ہیں۔ کئی سالوں سے میں خود سے یہ سوال کرتا رہا ہوں کہ کیوں ذہین بچے اسکول میں بیوقوفانہ رویہ اپناتے ہیں۔ سادہ جواب یہ ہے: ”کیونکہ وہ ڈرے ہوئے ہوتے ہیں۔ پہلے میں شک کرتا تھا کہ بچوں کا مایوسی بھرا رویہ ان کے خراب اسکول کے کام سے جڑا ہوا ہے، لیکن میں نے سوچا تھا کہ میں انہیں ”آگے بڑھو! تم کر سکتے ہو!“ جیسے زوردار جملوں سے اس شکست خوردگی سے نکال سکوں گا۔ جو بات اب پہلی بار میرے سامنے آئی ہے، وہ یہ ہے کہ کس طرح خوف ذہانت کو ختم کرتا ہے، اور کس طرح یہ ایک بچے کے زندگی کو دیکھنے، سوچنے، اور اس سے نمٹنے کے طریقے کو متاثر کرتا ہے۔ لہذا ہمارے پاس ایک نہیں بلکہ دو مسائل ہیں: بچوں کو خوفزدہ ہونے سے روکنا اور پھر انہیں ان بری سوچنے کی عادات سے چھٹکارا دلانا جن میں ان کے خوف نے انہیں پھنسا رکھا ہے۔

سب سے زیادہ حیران کن بات یہ ہے کہ اسکول میں خوف کتنا زیادہ ہوتا ہے۔ اس کے بارے میں اتنا کم کیوں کہا جاتا ہے؟ شاید زیادہ تر لوگ بچوں میں خوف کو پہچان نہیں پاتے جب وہ اسے دیکھتے ہیں۔ وہ خوف کی انتہائی علامتوں کو پڑھ سکتے ہیں؛ وہ جانتے ہیں کہ مسئلہ کیا ہے جب کوئی بچہ روتا ہو اپنی ماں سے لپٹ جاتا ہے؛ لیکن خوف کی لطیف علامتیں ان کی نظروں سے اوجھل ہو جاتی ہیں۔ یہی وہ علامتیں ہیں جو بچوں کے چہروں، آوازوں، اشاروں، ان کی حرکات اور کام کرنے کے طریقوں میں واضح طور پر نظر آتی ہیں، جن سے مجھے پتہ چلتا ہے کہ بیشتر بچے اسکول میں زیادہ تر وقت ڈرے ہوئے ہوتے ہیں، اور ان میں سے بہت سے بہت زیادہ ڈرے ہوتے ہیں۔ اچھے سپاہیوں کی طرح، وہ اپنے خوف کو قابو میں رکھتے ہیں، اس کے ساتھ جیتے ہیں، اور خود کو اس کے مطابق ڈھالتے ہیں۔ لیکن مسئلہ یہ ہے، اور یہاں جنگ اور اسکول کے درمیان ایک اہم فرق ہے، کہ بچے اپنے خوف کے مطابق جو ایڈجسٹمنٹ کرتے ہیں، وہ تقریباً مکمل طور پر بری ہوتی ہیں، ان کی ذہانت اور صلاحیت کو نقصان پہنچاتی ہیں۔ ڈرا ہوا لڑاکا سپاہی شاید سب سے اچھا لڑنے والا ہو، لیکن ڈرا ہوا سیکھنے والا ہمیشہ ایک کمزور سیکھنے والا ہوتا ہے۔

ہمارے کام کے ابتدائی دور میں ایک دفعہ بل بل نے مجھ سے کہا، ہمیں اس کلاس کے سامنے ایک دوسرے کے متبادل کا روپ دھار لینا چاہیے۔ دوسرے لفظوں میں ہم ان کے سامنے بطور بل بل اور جان ہالٹ نہیں آئیں گے، بلکہ ایک ایسے استاد کے روپ میں آئیں گے جس کا فیصلہ ہم آپس میں طے کر لیں

گے۔ ہمیں جلد ہی پتہ چل گیا کہ ہم ایسا نہیں کر سکتے۔ ہم کئی لحاظ سے بہت مختلف لوگ تھے، اس سے بھی زیادہ مختلف جتنا ہم اس وقت جانتے تھے، اور ہم یہ ظاہر نہیں کر سکتے تھے کہ ہم ایک جیسے ہیں جب تک کہ ہم یہ ظاہر نہ کریں کہ ہم کوئی بھی نہیں ہیں۔

لیکن ایک انسان جو اپنی ذات کی نفی کرے تو یہ ایک خوفناک بات ہے، اس سے بھی زیادہ یہ چیز بچوں کے لیے بہت خوفناک ہے۔ مجھے ایک خوبصورت کہانی یاد آتی ہے جو میری ایک دوست نے اپنی بیٹی کے بارے میں سنائی جب وہ چار سال کی تھی۔ گھر کا اصول یہ تھا کہ ہفتے کے اختتام پر جب بچے جاگیں تو وہ اٹھ سکتے ہیں، لیکن انہیں ماں کے جاگنے تک خاموش رہنا پڑتا۔ ایک اتوار کو ماں بہت تھکی ہوئی تھی اور معمول سے زیادہ دیر تک سوئی رہی۔ کچھ دیر تک چھوٹی بچی بڑے اچھے طریقے سے خاموش رہی۔ لیکن وقت گزرنے کے ساتھ، اور ماں کے عام جاگنے کا وقت نکل جانے کے بعد، بچی کو اپنی ماں کی زیادہ ضرورت محسوس ہونے لگی۔ اس نے چھوٹے چھوٹے ”حادثاتی“ شور مچانے شروع کر دیے؛ جیسے ایک کھلونا گر گیا، دراز زیادہ زور سے بند ہو گیا۔ وقت کے ساتھ ان آوازوں نے ماں کو جگا دیا۔ لیکن اس نے دل ہی دل میں ضدی پن سے سوچا کہ اگر میں بستر میں لیٹی رہوں، تو شاید بچی کچھ دیر بعد ہار مان کر مجھے اکیلا چھوڑ دے۔ چنانچہ وہ سونے کا بہانہ بنا کر بستر میں لیٹی رہی۔

آخر کار بچی مزید برداشت نہ کر سکی۔ وہ اپنی ماں کے بستر کے قریب آئی، اور نرم و نازک ہاتھوں سے اپنی ماں کی آنکھوں میں سے ایک کو بہت آہستہ سے کھولا، اس میں جھانک کر کہا، ”کیا آپ موجود ہیں؟“

بچے واقعی جب ہماری آنکھوں میں جھانکتے ہیں تو وہ جاننا چاہتے ہیں کہ کیا ہم ان میں موجود ہیں۔ اگر ہم انہیں اندر جھانکنے نہیں دیں گے، یا اگر وہ جھانک کر دیکھیں اور انہیں وہاں کوئی نہ ملے، تو وہ حیران اور خوفزدہ ہو جاتے ہیں۔ ایسے بالغوں کے ساتھ رہتے ہوئے، بچے دنیا کے بارے میں زیادہ کچھ نہیں سیکھ سکتے؛ انہیں زیادہ تر وقت اور توانائی اس بات پر صرف کرنا پڑتی ہے کہ یہ بالغ کیا کریں گے۔

یہاں ایک تضاد ہے۔ بہت سے بالغ جو خود کو بچوں سے چھپاتے ہیں، مثالی ”استاد“ ہونے کا دکھاوا کرتے ہیں، شاید وہ ایسا اس لیے کرتے ہیں تاکہ خود کو بچوں کے لیے مستقل اور قابل اعتماد بناسکیں۔ وہ یہ کہہ سکتے ہیں کہ ”اصل میں، میں بے اختیار، مرضی کا مالک، ایک دن خوش اور دوسرے دن افسردہ ہوتا ہوں۔ بچوں کے لیے ایسے غیر متوقع طور پر بدلتے مزاج والے حقیقی شخص سے نمٹنا بہت مشکل ہو گا۔ اس لیے، میں انہیں ایک بنایا ہوا، اصولوں پر چلنے والا، اور اس وجہ سے مکمل طور پر قابل اعتماد انسان دے دوں گا۔“ لیکن یہ بالکل الٹا کام کرتا ہے۔ بچے، جب تک وہ بہت بد قسمت نہ ہوں، اور ایسے گھروں میں نہ رہتے ہوں جہاں بالغ خود کو مثالی والدین کے طور پر ظاہر کرتے ہیں (جو کہ شاید ایک بڑھتا ہوا رجحان ہے)، اصل میں بے اختیار، ایک دن کچھ تو دوسرے دن کچھ نظر آنے والے بالغوں کے ساتھ رہنے کے عادی ہوتے ہیں اور اپنی تیز مشاہداتی صلاحیت اور ذہانت کے ساتھ، وہ ان عجیب و غریب بڑوں کو سمجھنے اور ان کی پیچیدہ علامات کو پڑھنے کا طریقہ سیکھ لیتے ہیں۔ وہ ان بالغوں کی پیچیدہ جذباتی دنیا کو اپنے کمرے، اپنے گھر، اپنے صحن یا گلی کی طرح بہت اچھے سے جانتے ہیں۔ لیکن جب انہیں ایسے بالغوں سے نمٹنا پڑتا ہے جو خود کو کسی قسم کی مشین بنانے کی کوشش کرتے ہیں، تو یہ ایسا ہے جیسے آپ کو گہری دھند میں راستہ تلاش کرنا پڑے، یا جیسے آپ اندھے ہوں۔ راستہ وہاں ہے، لیکن آپ اسے دیکھ نہیں سکتے۔

سال کے آخر میں، جب میرے اور بچوں درمیان بہت اچھی دوستی ہو چکی تھی، ان میں سے ایک نے مجھے بتایا کہ وہ ہمیشہ جان لیتی ہے جب میں ”غصے“ میں آنے والا ہوتا ہوں۔ میں نے پوچھا، ”تمہیں کیسے پتا چلتا ہے؟“ وہ تھوڑا سوچتے ہوئے اپنے چہرے پر شکنیں ڈال کر بولی، ”آپ کی پیشانی کچھ نارنجی سی ہو جاتی ہے۔“ نارنجی، میں نے اپنے آپ میں سوچا۔ پھر مجھے یاد آیا کہ جب میری بہن اور میں تقریباً اسی عمر کے تھے، تو ہم اپنی ماں (جو عموماً سیاہ چشمہ پہنتی تھیں) کے غصہ ہونے کا اندازہ ان کی پیشانی کی جلد کو دیکھ کر لگاتے تھے؛ اس کا رنگ تو نہیں بدلتا تھا، لیکن اس میں ایک کھچا ہوا،

سخت سا تاثر آجاتا تھا جو ہمیں خبردار کرتا تھا کہ محتاط رہنا ہے۔ جب میں ان پانچویں جماعت کے بچوں کو پڑھا رہا تھا، اس وقت میں گنجا ہو چکا تھا، اور میری جلد بہت ہلکی تھی اور سورج کی روشنی سے جلدی جھلس جاتی تھی، اس لیے بچے، اپنی تیز نظروں کے ساتھ، وہ ہلکا سا رنگ کا فرق بھی دیکھ لیتے تھے جو انہیں بتا دیتا تھا کہ میں غصہ کرنے والا ہوں۔

بچے ان انسانی علامات اور اشاروں کو بہت بہتر انداز میں سمجھ سکتے ہیں، بجائے اس کے کہ وہ ہمارے بنائے ہوئے اصولوں کو سمجھیں جن پر ہم خود بھی زیادہ عمل نہیں کرتے۔ جب بعد میں آنے والی پانچویں جماعت کے بچے شور مچانے لگتے اور یہ مجھے پریشان کرنے لگتا، تو ان میں سے ایک اکثر تنبیہ کرتے ہوئے کہتا، "دیکھو، وہ Q لکھنے والے ہیں! Q میری خاموشی کی علامت تھی۔ وہ تقریباً کبھی غلط نہیں ہوتے تھے۔ جب وہ ایسا کہتے، تو میں اپنی ہنسی نہیں روک پاتا۔ یہ چھوٹے شیر بچے کتنے ہوشیار ہیں! لیکن جب کبھی میں تھکا ہوا، پریشان، یا کسی وجہ سے میری طبیعت خراب ہوتی تو وہ عموماً بغیر کہے بھی سمجھ جاتے، اور خوف کی بجائے اپنی فطری مروت کے تحت، عام دنوں سے زیادہ خاموش رہنے کی کوشش کرتے اور معمول سے کم مطالبات کرتے۔

اگست، 12، 1959ء

اس صبح، بچوں کے کنسرٹ کے اختتام کے قریب، میں نے اپنے دائیں جانب تقریباً چالیس فٹ کے فاصلے پر ایک بچی کو بیٹھے دیکھا جو ذہنی طور پر معذور لگ رہی تھی۔ اس کے ساتھ ایک بہت ہی پرکشش، مضافاتی طرز کی نظر آنے والی ماں اور ایک اور عورت بیٹھی تھیں۔ بچی کی عمر تقریباً تیرہ سال لگ رہی تھی، حالانکہ اس کا اندازہ لگانا مشکل تھا۔ وہ سینڈوچ کھا رہی تھی اور ایک آدھا پیٹ دودھ کے ڈبے میں سے اسٹرا کے ذریعے دودھ پی رہی تھی۔ وقفے وقفے سے وہ آہستہ آہستہ اور جان بوجھ کر سینڈوچ کو اپنے منہ تک لے جاتی، ایک نوالہ لیتی اور چباتے ہوئے سینڈوچ کو اپنی گود میں رکھ لیتی۔ پھر وہ احتیاط سے ڈبے اٹھاتی، اسٹرا کو بالکل درست جگہ پر رکھتی اور بہت احتیاط سے ایک گھونٹ لیتی۔ اس کے ڈبے کو سنبھالنے کے انداز سے کسی کو بھی ایسا لگ سکتا تھا کہ شاید ڈبے میں نائٹرو گلسرین بھرا ہوا ہے۔ بار بار وہ خاموشی سے اور مختصر طور پر اپنی ماں کی طرف دیکھتی، جو دوسری عورت کے ساتھ بات چیت کر رہی تھی اور اس کی طرف کوئی توجہ نہیں دے رہی تھی۔ مجھے بعد میں احساس ہوا کہ وہ یہ دیکھنے کے لیے اپنی ماں کی طرف دیکھ رہی تھی کہ آیا جو وہ کر رہی ہے وہ ٹھیک ہے یا نہیں۔

اس بچی کے بارے میں پہلی بات جس نے مجھے متاثر کیا، جیسا کہ اکثر ذہنی معذور بچوں کے ساتھ ہوتا ہے، وہ اس کے چہرے کی غیر معمولی بد صورتی تھی۔ حالانکہ اس کی شکل و صورت میں ایک بیمار سی ڈھلکن کے علاوہ کوئی خاص خرابی نہیں تھی۔ اسے کبھی بھی خوب صورت نہیں کہا جاسکتا تھا، لیکن اس کے خدو خال عام اور نارمل تھے اور اس کی رنگت بھی معمول کے مطابق تھی، اگرچہ تھوڑی سی زرد اور غیر صحتمند نظر آرہی تھی۔

مجھے اسے اور اس کی ماں کو دیکھ کر اتنا شدید صدمہ، خوف اور ہمدردی ہوئی کہ میں کچھ بھی اور سوچنے سے قاصر تھا۔ میں نے دیکھا لیکن ایسے ظاہر کیا جیسے نہیں دیکھ رہا ہوں۔ وہ اپنے دودھ اور سینڈوچ میں اتنی مگن تھی کہ اسے میری موجودگی کا کوئی احساس نہیں ہوا۔ اور جب میں دیکھ رہا تھا تو ایک دلچسپ بات ہوئی۔ آرکسٹرا، جو ایک ایسی دھن بجا رہا تھا جسے یقیناً وہ نہیں جانتی تھی، جب دھن اختتام کو پہنچنے والی تھی، اور جب ایسا ہوا تو لڑکی نے اپنا کھانا رکھ دیا، آرکسٹرا کی طرف دیکھا، اور ہاتھ اٹھالیے جیسے تالیاں بجانے کے لیے تیار ہو۔ ایک لمحہ بعد دھن ختم ہوئی، اور جب دوسروں کو تالیاں بجاتے ہوئے سنا تو اس نے تالیاں بجانا شروع کر دیں۔

کنسرٹ کے اختتام پر اس کے انتظامی سربراہ نے معمول کے مطابق روایتی جملے ”ہمیں آپ کے آنے کی بہت خوشی ہوئی، اگلے سال پھر سے آئیے گا، وغیرہ“ کہے۔ اور لڑکی نے اپنے چہرے کے بھیاںک تاثرات کو بدلے بغیر اپنا بازو سختی سے اٹھایا جسے میں نے کچھ دیر بعد محسوس کیا کہ یہ الوداع کہنے کا انداز تھا۔ ایسا

لگ رہا تھا کہ وہ ایک رسم پوری کر رہی ہے۔ جب لوگ جارہے ہوں، تو آپ الوداع کہہ دیتے ہیں۔ یہ آرکسٹر اجارہا تھا، اس لیے اس نے الوداع کہا؛ لیکن اس لیے نہیں کہ وہ آرکسٹر کو کوئی پیغام دے رہی تھی، بلکہ صرف اس لیے کہ یہ وہ چیز تھی جس کی اسے تربیت دی گئی تھی۔

جب اس کی والدہ اپنی سہیلی کے ساتھ مسلسل کھانے اور باتیں کرنے میں مصروف تھی تو میں ایک قریبی سایہ دار درخت کی جانب بڑھ گیا جہاں سے میں بغیر کسی رکاوٹ کے دیکھ سکتا تھا۔ میرے ذہن میں ایک بات آئی جو میں نے حال ہی میں اپنے ایک قریبی دوست کے ساتھ کی تھی، جو کہ معذور بچوں کو پیدائش کے بعد مارنے کی درستگی یا غلطی کے بارے میں تھی۔ اس نے کہا تھا کہ وہ ہمیشہ سوچتا تھا کہ وہ ایک معذور بچے کے چہرے کو تکیے سے دبا دینا چاہیے، تاکہ اس کی موت ایک حادثہ لگے۔ میں نے پوچھا کہ کیا وہ سمجھتا ہے کہ کوئی بیوی کبھی اس پر راضی ہوگی، اور ہم نے اتفاق کیا کہ یہ ایسی چیز ہے جو شاید کوئی ماں کبھی نہیں کرے گی۔ ایسی معصومیت اور لاعلمی پر افسوس ہی کیا جاسکتا ہے۔ اب ہمیں معلوم ہے کہ ہزاروں، لاکھوں ماں، اپنی مایوسی اور بد بختی کی وجہ سے، ایسے بچوں کے ساتھ اس سے بھی بدتر کام کرتی ہیں جو بالکل بھی معذور نہیں ہیں۔ اسی بنا پر اس کا خیال تھا کہ ایسے بچوں کو زندہ رکھنا ماں اور بچے دونوں کے لیے اتنا تکلیف دہ ہوتا ہے تو بچے کا مر جانا بہتر ہو گا۔

میرے ذہن میں ابھرتی اس گفتگو نے اس ذہنی معذور بچی کے بارے میں میری ہر طرح کی سوچ کو ختم کر دیا؛ لیکن تھوڑی دیر بعد میں دوبارہ اس کے بارے میں سوچنے لگا۔ وہ اتنی خوفناک کیوں تھی؟ ذہنی معذور بچوں میں عمومی طور پر کیا چیز خوفناک ہوتی ہے؟ کیا یہ انسانی صفات اور ان صفات کی عدم موجودگی کے درمیان تضاد ہے جو کسی انسانی شکل میں ہوتی ہے؟ میرے ذہن نے ایک جملہ بنایا، جیسے کہ کسی سے بات کر رہا ہو: ”ہمیں انسان ہونے کا مطلب سمجھنے کیلئے کسی ایسے شخص کو دیکھنا پڑتا ہے جو مکمل انسان ہو۔“

لیکن پھر میں نے سوچا کہ عام انسانوں کے مقابلے میں کسی قسم کی کمی کوئی خوفناک چیز نہیں ہے، مثال کے طور پر جانوروں کے متعلق۔ میں نے اچانک محسوس کیا کہ جو چیز اس بچے کو دیکھنے میں خوفناک بنا رہی تھی، وہ اتنی ہی خوفناک ہوتی اگر وہ ایک جانور ہوتا۔ کیا آپ نے کبھی ایسا کتا دیکھا ہے جو ہمیشہ خوف زدہ رہتا ہو، دم پاؤں کے درمیان لٹکی ہوئی، ہمیشہ پیچھے دیکھتا، چھپتا ہوا، ہر شور پر ڈرتا ہو؟ وہ بھی خوفناک ہوتا ہے۔ جو چیز اس بچے کو دیکھنے میں خوفناک بنا رہی تھی وہ یہ نہیں تھی کہ وہ ایک مکمل انسان نہیں تھی، بلکہ یہ تھی کہ وہ مکمل طور پر جانور بھی نہیں تھی۔

اب تک میں نے بہت سے ”ذہنی معذور“ بچے اور بڑے دیکھے ہیں، اور ان سب کے چہروں پر شرم، پریشانی، اور خوف جیسے ایک سے ڈراؤنے تاثرات ہوتے ہیں۔

جب ہم کہتے ہیں کہ ایک بچہ ذہنی معذور ہے، تو اس سے ہماری کیا مراد ہوتی ہے؟ کیوں، وہ ذہنی اور جذباتی طور پر چھوٹے بچوں کی طرح ہے۔ پھر بھی، صرف گھاس پر کھینے والے چھوٹے بچوں کو دیکھنا، سنا، مذاق کرنا، خواب دیکھنا، کھیلنا، تنگ کرنا، یہ ظاہر کرنے کے لیے کافی تھا کہ یہ بچہ، اگرچہ ذہنی طور پر چھ یا سات سال کا ہو سکتا ہے، لیکن وہ کسی چھ سالہ، یا تین سالہ بچے کی طرح نہیں تھا۔

اس وقت تک بچی کی ماں اور اس کی سہیلی نے اپنی چادر تہہ لگا کر مخالف سمت کی طرف چلنا شروع کر دیا تھا۔ جب وہ وہاں سے گزر رہی تھی تو لڑکی نے ایک بار پھر اپنا بازو اٹھا کر ہاتھ بلایا اور پھر اس کی ماں نے نرمی سے اس کا ہاتھ نیچے کر دیا، تاکہ بچی کو یہ نہ لگے کہ یہ ایک سرزنش ہے، بعد ازاں ماں نے بچی کا ہاتھ پکڑے رکھا تاکہ وہ پھر سے اسے اوپر نہ کر لے۔ میرے خیال میں ماں نے بچی کا ہاتھ اس لئے نیچے کر کے پکڑا تھا کیونکہ چھوٹے بچوں کی طرح ہاتھ اوپر اٹھائے رکھنا غیر مناسب سی بات تھی، لیکن ایسا کرنے پر چھوٹے بچے برے نہیں لگتے اور انھیں ایسا کرنے پر بڑے پیار کرتے ہیں۔

ہمیں کہنے دیں کہ ذہنی معذور بچے وہ ہوتے ہیں، جو کسی وجہ سے، اپنے بڑوں کی سوچ کے مطابق، اپنی عمر کی مناسبت سے رویے سیکھنے میں سست ہوتے ہیں۔ ان کا گھریلو ماحول کیسا ہو گا؟ میرے ذہن میں اس بچی کی زندگی کا ایک منظر ہے؛ میں سینکڑوں اور ہزاروں بار اسے کچھ ایسا کرتے دیکھتا ہوں، جو برا نہیں ہے، غلط نہیں ہے، لیکن بس اس کی عمر کے لیے غیر مناسب ہے، اور اسے نرمی سے یا افسردگی سے کہا جاتا ہے کہ ایسا نہ کرو۔ اس کے ذہن میں کتنی الجھن ہو گی! بچوں کے لیے واقعتاً ضروری چیزیں سیکھنا ہی کافی مشکل ہوتا ہے ہاتھ مت لگاؤ، سڑک پر مت بھاگو، دوائی کے کیبنٹ میں مت جاؤ، وغیرہ۔ اگر ہم اس طویل فہرست میں وہ تمام چیزیں شامل کر دیں جو ایک ذہنی معذور بچے کو بتایا جاتا ہے کہ ”تم اس کے لیے بہت بڑے ہو“، تو یہ دیکھنا آسان ہو جاتا ہے کہ ایسے بچے کی عقل اور دنیا پر اعتماد بالکل ٹوٹ سکتا ہے۔

میرے نقطہ نظر کے مطابق ذہنی معذور بچے پیدا نہیں ہوتے بلکہ انھیں ایسا بنایا جاتا ہے۔ نہیں؛ میرا کہنا ہے کہ یہ بچی واقعی ذہنی معذور تھی۔ لیکن اب مجھے شک ہے کہ بہت سے ”ذہنی معذور“ بچے واقعی پیدا نہیں ہوتے بلکہ بنائے جاتے ہیں۔ یہ عمل کچھ اس طرح ہوتا ہے: پہلے، ایک بچہ جو معمول وقت کے مطابق نشوونما نہیں پاتا اس کی تشخیص کی جاتی ہے، یعنی اسے معیوب قرار دیا جاتا ہے؛ دوسرا، دیکھ بھال، علاج، تھراپی کے نام پر بچے کے ساتھ ایسا سلوک کیا جاتا ہے جیسے اس میں واقعی کوئی کمی ہو؛ تیسرا، بچہ خود کو معیوب سمجھنے لگتا ہے؛ اور آخر میں، وہ بڑی حد تک وہی بن جاتا ہے جیسا ماہرین اس کے بارے میں کہتے ہیں کہ وہ تھا۔

سالوں پہلے، میں نے نیویارک ریاست کے مغربی علاقے میں ایک شاندار عوامی پرائمری اسکول ٹیچر سے ملاقات کی۔ ایک لڑکا جو ذہنی معذور قرار دیا گیا تھا، اسے اس کی کلاس میں داخل کر دیا گیا تھا، کیونکہ اس کے لیے اور کوئی جگہ نہیں تھی۔ لڑکا بری طرح نظر انداز کیا گیا تھا، کم خوراک کا شکار، اور انتہائی گندا، پھٹے پرانے کپڑوں میں ملبوس، خوف اور شرمندگی سے بھرا ہوا تھا۔ اس ٹیچر نے اس کی جسمانی ضروریات کا خیال رکھنے کے طریقے ڈھونڈے۔ پھر اس نے بچے کو وہ دینا شروع کیا جس کی اسے سب سے زیادہ ضرورت تھی یعنی شفقت بھری توجہ، جسمانی سہارا، اخلاقی مدد۔ اس نرم برتاؤ کے تحت، جیسا کہ اکثر ہوتا ہے، بچے نے، جس کے پاس عملی طور پر کوئی تعلیمی صلاحیتیں نہیں تھیں، ایک سال میں پانچ یا اس سے زیادہ سال کا تعلیمی کام مکمل کیا اور کلاس کے ساتھ برابر ہو گیا۔

اس مرحلے پر، استاد اُس بچے کے اسکول ریکارڈ کے ذمہ داران کے پاس گئی تاکہ اس پر لگے ”ذہنی معذور“ کے لیبل کو ہٹایا جاسکے۔ اس نے شہادت کے طور پر ایک سال میں پانچ سال کا مکمل کیا ہوا اسکول کا کام دکھایا، اس کے علاوہ اس کی ذہانت اور قابلیت کی مزید دلیلیں دیں۔ اسے لگا کہ ماہرین یہ کہنے میں اس کا ساتھ دیں گے کہ ”واہ! یہ بچہ ذہنی معذور نہیں ہے، بلکہ بہت قابل ہے؛ ہمیں یہ سن کر خوشی ہوئی؛ کیا شاندار خبر ہے! ہم ابھی اس کے سارے ریکارڈز کی تصحیح کیے دیتے ہیں۔“ لیکن ایسا بالکل نہیں ہوا۔ ان کا جواب بچے کیلئے دفاعی یا مددگار نہیں تھا یہ انکا کام تھا کہ وہ بچے کی مدد کریں، لیکن انھوں نے ان دوسرے ماہرین کا دفاع کیا جن کے فیصلے کو چیلنج کیا گیا تھا۔ انھوں نے بچے کو ذہنی معذور نہ ماننے سے صاف انکار کر دیا۔ وہ بار بار یہی کہتے اس ٹیچر نے بچے کو ذہنی طور پر تندرست ثابت کرنے کیلئے ایک سال سے زیادہ کا عرصہ صرف کیا، جس میں اس سے ضرور کوئی غلطی ہوئی ہوگی کیونکہ جس کسی نے بھی یہ لیبل لگایا ہو گا وہ لازماً یہ جانتے ہوں گے کہ وہ کیا کر رہے تھے۔

آخری بات جو اس استاد نے مجھے بتائی تھی وہ یہ تھی کہ بچے کا خاندان کسی دوسرے شہر جا رہا تھا، اور وہ اس ڈسٹرکٹ کے اسکول کے حکام کو لکھ چکی تھی اور لکھتی رہے گی، جس میں اس بچے کی شاندار کارکردگی کے بارے میں بتایا گیا تھا، تاکہ وہ اسے دوبارہ ذہنی معذوروں کی کلاسوں میں نہ ڈالیں۔ اس سب کا کیا نتیجہ نکلا، مجھے معلوم نہیں۔

جو بات مجھے حیران کرتی ہے وہ یہ ہے کہ، اگر کسی حد تک آئی کیو ہیٹلے کرتا ہے کہ ہم کس رفتار سے سیکھتے ہیں، تو ایک بچہ جس کا آئی کیو 50 ہے، وقت کے ساتھ ایک معقول حد تک نارمل اور قابل شخص کیوں نہیں بن پاتا؟ یہ کہا جاتا ہے کہ، جو کچھ ایک انسان جانتا ہے اور سمجھ سکتا ہے، اس کے لحاظ سے اوسط بالغ

انسان کی سمجھنے کی سطح اوسط بارہ سالہ بچے سے زیادہ نہیں ہوتی۔ ذہانت کی پیمائش اور جانچ کے بارے میں اپنے شکوک و شبہات کے باوجود، میں سمجھتا ہوں کہ اس میں کچھ حقیقت ہے۔ تو پھر وہ بچہ جس کا آئی کیو 50 ہے، وہ 25 سال کی عمر تک کسی نہ کسی حد تک دوسروں کے ساتھ کیوں نہیں مل پاتا؟ اس کے ساتھ راستے میں کیا ہوتا ہے جو یہ یقینی بناتا ہے کہ وہ کبھی دوسروں کے برابر نہیں آسکے گا؟

میں اب اس بات پر یقین نہیں رکھتا کہ آئی کیو ہماری سمجھنے کی رفتار کو کسی حد تک بھی درست طور پر ماپتا ہے۔ جو یہ کرتا ہے وہ یہ ہے کہ یہ ہمیں بعض چیزوں کے سمجھنے کی رفتار بتاتا ہے۔ مجموعی طور پر، وہ چیزیں جو اپرٹل کلاس کے بچے سمجھتے اور کرتے ہیں۔ اس کے علاوہ، آئی کیو ٹیسٹ مختصر وقت میں ہماری مخصوص قسم کی پھیلیاں حل کرنے کی صلاحیت کو ماپتے ہیں جو عموماً علامتی اور بہت محدود ہوتی ہیں۔ یہ کبھی بھی ذہان کے اس پہلو کی جانچ نہیں کرتا اور نہ ہی کر سکتا ہے، جسے وائٹ ہیڈ نے سب سے اہم پہلو کہا تھا، یعنی اچھے سوالات پوچھنے کی صلاحیت اور یہ جاننے کی صلاحیت کہ کون سے سوالات پوچھنے کے قابل ہیں۔ اس میں نہ تو یہ صلاحیت ہے نہ ہو سکتی ہے کہ کسی ایسے شخص کی کام کرنے کی صلاحیت کو جانچ سکے جو طویل عرصے تک کسی بڑے مسئلے پر کام کر کے آخر کار اسے حل کر لے۔ یہاں تک کہ اگر ہم ٹیسٹ سے جڑے ثقافتی تعصب کو ایک طرف رکھ دیں، تب بھی یہ ٹیسٹ انسانی ذہنی صلاحیتوں کی وسیع رینج کا صرف ایک بہت ہی محدود اور غیر اہم حصہ ماپتے ہیں۔

لہذا جب لوگ مجھے بتاتے ہیں کہ ایک بچہ ”ذہنی معذور“ ہے، تو میں ہمیشہ پوچھتا ہوں، ”آپ کو کیسے پتا چلا؟ ثبوت کیا ہے؟“ میں ایک بچے کو جانتا ہوں جس نے تین سال کی عمر کے بعد بات کرنا یا چلنا شروع کیا، اور اس کی باتیں، پانچ سال کی عمر تک، بمشکل اس کے خاندان کے افراد کو سمجھ آتی تھیں۔ بہت مختصر وقت میں اور بغیر کسی خاص علاج کے، وہ ایک فصیح اور ماہر گفتگو کرنے والا، اور آج تک میں جتنے کھلاڑیوں کو جانتا ہوں ان میں سب سے بہترین نیچرل اتھلیٹ بن گیا۔

ہماری غلطی بنیادی طور پر زبان کی غلطی ہے۔ ہم لفظ ”نا رمل“ کو معمول کے مطابق کے معنوں میں لیتے ہیں، جو اکثر ہوتا ہے، اور اسے صحیح، درست، مطلوبہ، وہ جو ہر وقت ہونا چاہئے، میں تبدیل کر دیتے ہیں۔

اس مخصوص بچی کو، جس کا جسم اس کے رویے کے مقابلے میں بہت بڑا تھا، کس چیز نے اس طرح کے ڈر اور تناؤ کے عفریت میں تبدیل کیا جسے دیکھ کر آپ کے دل کو تکلیف ہوتی ہے؟

میں نے سوچا کہ اگر وہ آدمی عمر کے عام، صحت مند بچے کی طرح برتاؤ کر رہی ہوتی، تو اسے دیکھ کر اتنی مایوسی نہ ہوتی۔ پھر میرے ذہن کی آنکھ نے اس کی تصویر کو مجسم کیا، جیسے چھ سالہ بچی، کنسرٹ میں کھیل رہی ہو، اور میں نے بہت شدت سے اس نامناسب رویے کی ہولناکی کو محسوس کیا جو دیکھنے والوں میں پیدا ہوتی۔

تو یہ ہو سکتا ہے کہ جو تناؤ ہم ذہنی معذور بچوں میں دیکھتے ہیں، وہ اس وجہ سے نہ ہو کہ انہیں وہ کام کرنے سے روکا جاتا ہے جو انہیں بالکل فطری لگتے ہیں، بلکہ وہ خوف اور نفرت جو ان کے نامناسب رویے کو دیکھنے والوں میں پیدا ہوتی ہے، خاص طور پر ان کے اپنے والدین میں۔ کیوں کہ ہم یقین سے کہہ سکتے ہیں کہ، چاہے وہ ذہنی معذور ہوں یا نہ ہوں، وہ ان احساسات کو سمجھتے اور محسوس کرتے ہیں، جو کسی بھی سزا سے کہیں زیادہ مؤثر اور خوفناک ہیں۔

ذہنی معذور بچوں کی تربیت کا ایک بڑا حصہ ان کی حالت کو چھپانے کے لیے ہوتا ہے، اور انھیں ایسا دکھانا جس سے وہ اس سے زیادہ بہتر نظر آئیں جتنے وہ ہوتے ہیں۔ وہ بچہ جو ذہنی طور پر چھ سال کا ہے، اسے بارہ سالہ بچے کا کردار ادا کرنے پر مجبور کیا جاتا ہے۔ جیسے کہ آج صبح والی بچی، جس

کی پوری توجہ کچھ نہ گرانے پر مرکوز تھی (کون پرواہ کرے گا اگرچہ سالہ بچہ کچھ گرا دے؟)، انہیں اپنی ہر حرکت کے بارے میں شعوری طور پر سوچنا پڑتا ہے۔ یہ لوگ لازمی طور پر ویسے ہی زندگی گزارتے ہوں گے جیسے کہ ان کہانیوں کے ہیرو جن میں کسی اور کا بہروپ دھارا جاتا ہے۔ انہیں ہر وقت یاد رکھنا پڑتا ہے کہ کیسے چلنا ہے، بولنا ہے، سیٹی بجانا ہے، گانا ہے، کھانا ہے، ایک مخصوص طریقے سے حرکت کرنی ہے۔ ہر وقت یہ خوف کہ بھولنے کی صورت میں ان کا بھانڈا پھوٹ جائے گا، پکڑے جائیں گے، اور ان کی موت واقع ہو جائے گی۔ یہ کام تو سب سے زیادہ تجربہ کار، منظم اور پر اعتماد بالغ کو بھی توڑنے کے لیے کافی ہے۔ یہ کوئی حیرانی کی بات نہیں کہ یہ ایک ایسے بچے کے لیے بہت زیادہ ہو، جو غیر تربیت یافتہ، خوفزدہ اور اچھی طرح جانتا ہے کہ اکثر لوگ اس کے بارے میں کیا منفی رائے رکھتے ہیں۔ یہاں تک کہ بہروپیے یا جاسوس کو بھی کبھی کبھار آرام مل جاتا ہے؛ لیکن ایک ذہنی طور پر چھ سالہ بچہ جو بارہ سال کی طرح برتاؤ کرنے کی کوشش کر رہا ہو، اسے یہ موقع بمشکل ملتا ہے۔ یہ منظر اتنا بھیانک ہے کہ سوچنا بھی مشکل ہو جاتا ہے۔ شاید میں مبالغہ آرائی کر رہا ہوں؛ لیکن پھر جب اس بچے کے حالات کو یاد کرتا ہوں، تو ایسا نہیں لگتا۔ اس قسم کا خوفزدہ چہرہ بنانے کے لیے حقیقتاً ایک زندہ ڈراؤنا خواب درکار ہوتا ہے۔

اگر بالغوں کی جانب سے اس رویے کی عدم برداشت، جو ان بچوں کے لیے فطری معلوم ہوتا ہے، محض سست بچوں کو خوفزدہ عفریت بنا دیتا ہے، تو پھر ہمیں کیا کرنا چاہیے؟ ہمیں لازمی طور پر کسی حد کا تعین کرنا ہو گا کہ کون سا رویہ قابل قبول ہے اور کون سا نہیں، ورنہ بچہ سیکھے گا کیسے؟ لیکن ایک عام بچے اور ذہنی طور پر کمزور بچے میں بڑا فرق یہ ہے کہ عام بچے کو برے رویے پر سزا دی جاتی ہے، جبکہ ذہنی طور پر پسماندہ بچے کو شاید سزا نہ دی جائے، لیکن اسے نفرت کی نگاہ سے دیکھا جاتا ہے، جو کہ کہیں زیادہ برا ہے۔

کیا یہ ممکن ہے کہ بچوں کے غلط رویے پر بالغوں کا مبالغہ آمیز رد عمل ہی انہیں مجرم بننے پر مائل کر دیتا ہو؟ ایک دن میں بو سٹن کا من سے گزر رہا تھا جب میں نے دو لڑکوں کو تھوکنے کا مقابلہ کرتے دیکھا۔ یہ خود ایک ایسی چیز ہے جو زیادہ تر بالغوں کے لیے ناقابل برداشت ہوگی۔ ہم تھوکنے پر اتنے حساس کیوں ہیں؟ مجھے اس سے زیادہ مسئلہ نہیں ہوا، لہذا میں قریب گیا تا کہ دیکھوں کہ کون جیت رہا ہے اور راگیروں کا رد عمل کیا ہے۔ پھر چھوٹے لڑکے نے ایک ایسی حرکت کی جو میرے برداشت کی حد سے تجاوز کر گئی۔ اس نے دوسرے لڑکے پر تھوکنے کا شروع کر دیا۔ وہ بہت اچھا نشانہ باز نہیں تھا، اس لیے اس پر گرا نہیں، لیکن یہ بات مجھے پریشان کر گئی۔ اس کی آواز نے مجھے اور بھی زیادہ پریشان کیا، جو بلند، سخت، کھردری اور چڑچڑی تھی، اور اس میں ایک ہسٹریائی کیفیت تھی جیسے وہ ہمیشہ لڑائی کے دہانے پر ہو۔ پھر انہوں نے دیکھا کہ میں انہیں دیکھ رہا ہوں، اور دونوں نے ایک ساتھ کہنا شروع کر دیا، ”ارے صاحب، ہمیں گھر جانے کے لیے پانچ سینٹ دے دو وغیرہ۔“ میں مزید ان سے کوئی تعلق نہیں رکھتا چاہتا تھا، لہذا وہاں سے چلا گیا۔ مجھے اپنے رد عمل پر افسوس ہے، لیکن اسی صورتحال میں شاید میں دوبارہ ویسے ہی رد عمل دوں گا۔

یقیناً کچھ بچے ایسے بھی ہوں گے، اور یہ چھوٹا لڑکا شاید انہی میں سے ایک ہو، جو ہماری معصوم ذہنی طور پر کمزور بچی کی طرح نہیں بلکہ مضبوط کردار کے مالک ہوں اور بالغوں میں جو خوف اور دہشت ان کے رویے سے پیدا ہوتی ہے، اس پر مختلف رد عمل دیتے ہوں۔ یہ بچے، بجائے اس کے کہ وہ بالغوں میں اس خوف کو پیدا کرنے سے بچنے کے لیے فکر مند ہو کر اپنی صحت خراب کریں، دراصل ایسے طریقے ڈھونڈتے ہیں جن سے وہ یہ خوف اور دہشت پیدا کر سکیں۔ انہیں یہ احساس ہو جاتا ہے کہ لوگوں کو حیران اور خوفزدہ کرنے کی ان کی صلاحیت دراصل دوسروں پر ایک قسم کی طاقت ہے۔

اگر اس قسم کے بچوں کے ساتھ سختی سے نمٹا جائے تو انکار وہ ایک طرف ذہنی مرض تو دوسری طرف دہشت گردانہ ہوتا ہے، ایسے میں ہمیں کیا کرنا چاہیے؟ شاید اس کا جواب یہ ہے کہ اس قسم کے بچوں کو اپنی انسانی طاقت کا استعمال دیگر دلچسپ طریقوں سے کرنے کی ترغیب دینی چاہیے جس سے نہ وہ خود خوف کا شکار ہوں اور نہ ہی دوسروں کو مشتعل کرنے کا موجب بنیں۔ ایسا کرنا آسان نہیں ہے، لیکن ہماری کوشش کا مقصد یہی ہونا چاہیے۔

اکتوبر، 1959ء، 3ء

کل تین نوجوان لڑکے سب وے سے پارک سٹریٹ جارہے تھے۔ وہ پرجوش اور متکبرانہ انداز میں بہت زیادہ شور مچاتے جارہے تھے۔ شاید وہ جرائم پیشہ نہ ہوں، لیکن وہ ایسے لگ رہے تھے جیسے وہ ہو سکتے ہیں، اور یقیناً ایسا جیسے کہ وہ چاہتے ہوں کہ ہم باقی لوگ یہ سمجھیں کہ وہ جرائم پیشہ ہیں۔ ان کے ساتھ اچانک مڈ بھیڑ حیرت انگیز تھی۔ وہ انسانوں سے زیادہ جنگلی جانور لگ رہے تھے، ویسے اس قسم کے انسانوں کو جنگلی جانوروں سے ملانا ان پر محض لیبل لگانے والی بات تھی۔ ایسا محسوس کرنا بالکل بھی مشکل نہیں تھا کہ ان تک پہنچنے کیلئے کوئی کھلا دروازہ موجود نہیں تھا۔ گاڑی میں ان کے ارد گرد سختی اور ناراضگی کا ماحول تھا، جسے وہ پہچانتے بھی تھے اور لطف اندوز بھی ہو رہے تھے۔ وہاں موجود لوگ ان سے بچاؤ کیلئے اپنے کپڑے اور چیزیں بچا رہے تھے۔

جب میں نے ان لڑکوں پر نظر ڈالی، تو میں نے انہیں ویسا ہی دیکھا جیسے وہ حقیقت میں تھے۔ ہر بار جب ان میں سے کوئی کچھ کہتا یا کرتا تھا کہ گاڑی میں موجود لوگوں کو حیران یا ناراض کر سکے، تو وہ فوراً اور بے چینی سے اپنے ساتھیوں کے چروں کی طرف دیکھتا، یہ جاننے کے لیے کہ آیا اسے ان کی منظوری ملی۔ پھر دوسرے کی باری آتی کہ وہ اس سے زیادہ شور مچائے اور ہنگامہ کرے، اور بدلے میں اپنے ساتھیوں سے منظوری حاصل کرے۔ اچانک یہ واضح ہو گیا کہ یہ لڑکے تنہا، بے چین، خوفزدہ تھے، اور کچھ بھی، مطلب کچھ بھی کرنے کے لیے تیار تھے جو انہیں لمحے بھر کے لیے ہی سہی، اپنے ساتھیوں کی منظوری دلا سکے۔ اپنی حفاظت کیلئے ان کے پاس ایک دوسرے کے سوا کچھ نہیں تھا، اور وہ اتنے بے چین تھے کہ ایک دوسرے کو بھی کوئی خاص تحفظ فراہم نہیں کر پارہے تھے۔ جب بھی ان میں سے کوئی کسی دوسرے کے مذاق پر ہنستا، تو اس کی ہنسی فوراً اس ضرورت سے کٹ جاتی کہ وہ کوئی ایسی بات کرے جس پر دوسرا اس پر ہنسنے۔ ان کی ایک دوسرے کی منظوری تقریباً فوراً حسد میں بدل جاتی تھی۔

ان لڑکوں نے اپنی عزت نفس کو پس پشت ڈال کر اس مختصر سے عرصے میں ایک دوسرے کی حرکات کو بے چینی سے بھرپور منظوری دینے کے علاوہ کیا دیا؟ صرف اپنے خوف سے تھوڑا سا دور ہونے کیلئے انہوں نے اپنے ارد گرد کے سبھی لوگوں کی ناپسندیدگی مول لی۔ اگر آپ لوگوں کو اپنے جیسا نہیں بنا سکتے، تو کیا یہ ضروری ہے کہ انہیں اس قابل بنانے کیلئے ڈرایا جائے۔

ہیرسین سیلسبری (Harrison Salisbury) جو پیشے کے لحاظ سے سابق رپورٹر ہیں، نے دی شوک اپ جرنیشن (The Shook-Up) میں اور وارن ملر (Warren Miller) جو کہ ایک معروف ناول نگار ہیں نے دی کول ورلڈ (The Cool World) میں ایسے کمسن مجرموں کے بارے میں تفصیلاً بیان کیا ہے۔ انہوں نے لکھا ہے کہ غنڈوں کی گلیوں میں بھی ایسے احساسات پائے جاتے ہیں جنہیں دوستی کہا جا سکتا ہے۔ گینگ کے اراکین ایک دوسرے کے مضطرب اتحادی ہونے کے سوا کچھ نہیں ہوتے، وہ ایک دوسرے کے ساتھ محض اس لئے جڑے ہوتے ہیں کیونکہ انہیں اس بات کا بہت اچھی طرح علم ہوتا ہے کہ باہر کی دنیا کو ان کی کوئی پرواہ نہیں ہے۔

دسمبر، 1959ء، 14ء

گزشتہ برس ایسے لگ رہا تھا جیسا گہری جان بوجھ کر کامیابی کی دنیا سے واپس لوٹ آیا تھا، جو اس کیلئے اجنبی تھی، جس میں اگرچہ اسے نئے اور بہترین انعامات سے نوازا گیا تھا ہو سکتا ہے اس میں کچھ چھپے ہوئے خطرات بھی ہوں، اور ناکامی کی دنیا جس میں شاید وہ بہت زیادہ خوش نہ بھی ہو تب بھی وہ کم از کم اپنے گھر رہ سکتا تھا۔ آج میں نے پہلے سے زیادہ واضح طور پر دیکھا کہ کیوں ناکامی، جو مکمل اور بے حل ہو، بعض طلباء کو اسکول اور حتیٰ کہ زندگی کے لیے ایک امید افزا حکمت عملی لگ سکتی ہے۔

ٹروڈی ہوشیار ہے، مذاق کو جلدی سمجھ لیتی ہے، اور کلاس کی عجیب و غریب شخصیت ہے۔ اس کی تعلیمی کارکردگی کسی بھی معیار کے لحاظ سے بہت خراب ہے، اس کی املاء شاید سب سے زیادہ خراب ہے۔ اپنے کاغذ پر وہ اوسطاً تیسرے درجے کے طالب علم سے بھی بدتر املاء کرتی ہے۔ خزاں کے پہلے حصے کے دوران اس کی املاء میں کوئی بہتری نہیں آئی۔

آخر کار سخت جدوجہد اور ہر طرح کی ناکامی کا منہ دیکھنے کے بعد میں نے برے طلباء سے پڑھانے کا طریقہ سیکھا۔ میں نے کچھ ایسے نظریات وضع کیے جو املاء میں کمزور طلباء کیلئے مددگار ہو سکتے تھے۔

جب ایک بچہ کاغذ پر کسی لفظ کے غلط ہجے لکھتا، تو میں اسے میجک مار کر کی مدد سے ٹھیک کر کے X53 کے کارڈ پر لکھ دیتا۔ بچے اسے (بصارتی اور اک کی آزمائش کیلئے استعمال ہونے والے آلے ٹیچیسٹو سکوپ (Tachistoscope) کے طور پر استعمال کرتے۔ ایک سادہ کارڈ کو تیزی سے پرنٹ ہوئے کارڈ کے اوپر حرکت دے کر میں انہیں پل بھر کے لیے لفظ دیکھنے کی اجازت دیتا، پھر ان سے ہجے پوچھتا۔ وہ جتنی بار چاہیں دیکھ سکتے؛ لیکن یہ ہر بار بہت مختصر وقت کیلئے ہوتا۔ یہ انہیں الفاظ کو اپنے ذہن میں بلند آواز سے بچوں میں پڑھنے سے روکتا ہے، اور پھر یہ یاد کرنے کی کوشش کرتے ہیں کہ انہوں نے کیا ”کہا“۔ میں چاہتا ہوں کہ وہ اپنی آنکھوں کا استعمال کریں تاکہ دیکھیں کہ ایک لفظ کیسا دکھتا ہے، اور ان کے ذہن کی آنکھ یاد رکھے کہ وہ کیسا نظر آتا ہے۔

یقیناً غلط اسپیلنگ کرنے والے طلباء کافی تعداد میں کارڈ جمع کر لیتے۔ میں انہیں بتاتا کہ اگر وہ اچانک ٹیسٹ میں ان میں سے کوئی بھی لفظ درست لکھ لیں تو میں اسے ان کے کارڈز سے ہٹا دوں گا۔ انہیں اپنے اسپیلنگ کارڈز کی تعداد کم کرنے میں کافی خوشی محسوس ہوتی ہے، جو ان کے سروں پر بوجھ کی طرح رہتا۔ آج میں نے ٹروڈی کو ایک سرپرائز ٹیسٹ دیا۔ یہ میرے لیے بھی حیران کن تھا کہ اس نے پچیس میں سے تقریباً بیس الفاظ درست لکھے۔ سب سے زیادہ حیرانی کی بات یہ تھی کہ جب اس نے اتنی اچھی کارکردگی دکھائی، تو وہ خوش یا مطمئن نظر آنے کے بجائے پریشان لگ رہی تھی۔ میں نے سوچا، ”اچھا اسپیلر بننے کا اس بچے کے لیے کیا خطرہ ہو سکتا ہے؟“ اور پھر مجھے یہ سمجھ آیا کہ بعض بچوں کے لیے کمزور، نااہل اور ناقابل ہونے کی حکمت عملی فائدہ مند کیوں ہو سکتی ہے۔ کیونکہ اگر وہ (یعنی ہم) جانتے ہیں کہ آپ کچھ نہیں کر سکتے، تو وہ آپ سے کچھ کرنے کی توقع نہیں رکھیں گے، اور نہ ہی وہ آپ کو اس بات پر الزام دیں گے یا سزا دیں گے کہ آپ وہ کام نہیں کر سکتے جو آپ سے کرنے کو کہا گیا تھا۔ میں تقریباً اس لڑکی کو خود سے افسوس بھری آواز میں یہ کہتے سن سکتا تھا، اب تو یہ مجھ سے ہمیشہ صحیح اسپیلنگ کی توقع کرے گا، اور جب میں غلطی کروں گی تو یقیناً ڈانٹ بھی پڑے گی۔

وہ بچے جو بڑوں کی منظوری پر بہت زیادہ انحصار کرتے ہیں، یہ فیصلہ کر سکتے ہیں کہ اگر وہ مکمل کامیابی حاصل نہیں کر سکتے، تو ان کے لیے دوسرا بہترین راستہ مکمل ناکامی ہے۔ شاید، بچوں کو وہ کرنے پر مجبور کرنے کے لیے منظوری دینے یا روکنے کے عمل کو استعمال کرتے ہوئے، ہم انہیں جان بوجھ کر کی جانے والی ناکامیوں میں مدد دے رہے ہیں۔ مجھے ایک سولہ سالہ لڑکے کا خیال آتا ہے جسے میں جانتا تھا، اس کے والد نے اس سے بڑی اونچی توقعات وابستہ کر رکھی تھیں جو ان پر پورا اترنے کے قابل نہیں تھا، لہذا اس نے ان میں سے کسی کو بھی پورا نہ کرنے کا فیصلہ کیا۔ اس لڑکے کا والد ایک اعلیٰ سماجی شخصیت تھا، جو بھی کام کرتا تھا بہترین

کرتا تھا؛ لڑکا ایک پلے بوائے اور شرابی بن گیا۔ ایک رات پارٹی میں لڑکے کا والد اسے دیکھ رہا تھا کہ اس کا بیٹا نشے دھت ہو کر ڈانس فلور کے بیچ بیچا گیا دیوانہ وار ناچ رہا تھا اور اس کے گرد جمع لوگ اس پر ہنس رہے تھے۔ اس وقت میرے ذہن میں خیال آیا، شاید یہی وہ ایک چیز ہے جو وہ تم سے بہتر طور پر کر سکتا ہے۔

اکثر یہ کہا جاتا ہے جن لوگوں کو شراب کی لت لگ جاتی ہے وہ بہت قابل لوگ ہوتے ہیں، لیکن جب وہ اپنے لیے مقرر کردہ معیار پر پورا نہیں اتر سکتے تو اس کے حصول کیلئے کوشش بھی ترک کر دیتے ہیں۔ شاید بچے اس ناامیدی کی کیفیت میں وہ پناہ تلاش کرتے ہیں، یا کرنے کی کوشش کرتے ہیں، جو ایک شرابی شراب میں پاتا ہیں۔ لیکن ہم بچوں کو ناکامی کی عادت سے کیسے نکالیں؟ کیا ہم گناہ ناکام لوگوں کا ایک معاشرہ قائم کریں؟

نااہلی کا ایک اور فائدہ ہے۔ یہ نہ صرف دوسروں کی توقعات اور مطالبات کو کم کرتا ہے، بلکہ یہ آپ کی اپنی توقعات یا امیدوں کو بھی کم کرتا ہے۔ جب آپ ناکام ہونے کا ارادہ کرتے ہیں، تو ایک چیز یقینی ہوتی ہے آپ مایوس نہیں ہو سکتے۔ جیسے پرانی کہاوت ہے، جب آپ زمین پر سوتے ہیں تو آپ بستر سے نہیں گر سکتے۔

جنوری، 3، 1960ء

کچھ لوگ کہتے ہیں کہ بچوں کو پرانی داستانیں سننا برا ہے کیونکہ وہ انہیں ڈرا دیتی ہیں۔ لیکن چاہے داستانیں ہوں یا نہ ہوں، چھوٹے بچوں کی زندگیاں خوف سے بھری ہوتی ہیں۔ ابتدائی انسانوں کی طرح وہ بھی ایسی دنیا میں رہتے ہیں جس کے آغاز کو وہ سمجھ ہی نہیں پاتے۔ داستانیں بچوں کے لیے وہی کردار ادا کر سکتی ہیں اور کرتی آئی ہیں، جو اساطیر، رسومات، اور مذہب ابتدائی لوگوں کے لیے کرتے تھے وہ ان کے خوف کو ایک نام اور شناخت دیتے تھے، جسے وہ تھام سکتے تھے اور شاید ان سے نجات پاسکتے تھے۔ ایک بچہ جو اپنے نامعلوم خوف کو بھوتوں، جادو گروں، عفریتوں، دیوؤں، اور دیگر ایسی چیزوں کے خوف میں بدل سکتا ہے، شاید اپنے اس خوف سے چھٹکارا حاصل کر سکتا ہے جب وہ دیکھتا ہے کہ ایسی چیزیں وجود نہیں رکھتیں۔ حتیٰ کہ اگر وہ ایسا نہ بھی کر سکے، تو بھی وہ خوف کا سامنا کرنے اور اس پر غور کرنے کی مشق کر چکا ہو گا۔

ایک چھوٹا لڑکا جسے میں جانتا تھا، جب وہ تقریباً چار سال کا تھا، تو کسی بھی اچھے سننے والے کو اپنے خاص عفریت کے بارے میں لامتناہی کہانیاں سناتا تھا، جسے وہ ماؤنٹین لائن ایٹر (Mountain-Lion-Eater) کہتا تھا۔ میرا خیال ہے کہ اس نے ایک پہاڑی شیر کے بارے میں کہانیوں سے آغاز کیا ہو گا، کیونکہ یہ اس کے خیال میں سب سے زیادہ خطرناک چیز تھی، اور بعد میں اس نے پہاڑی شیروں کے بارے میں اتنی معلومات حاصل کر لی ہوں گی کہ وہ اس بات کو محسوس کرنے لگا کہ وہ اس کے خوف اور دہشت کے سارے احساسات کو اپنے اندر نہیں سمو سکتے تھے۔ لیکن کچھ ایسا جو پہاڑی شیروں کو کھا جاتا ہو! یہ بات شاید اس کے معیار پر پوری اترتی ہو۔ اور یہ کوئی معمولی عفریت نہیں تھا۔ جب اس کا دل چاہتا، وہ نہ صرف پہاڑی شیروں کو بلکہ گھروں، محلوں، شہروں، حتیٰ کہ پوری دنیا کو کھا جاتا تھا۔ کچھ کہانیوں میں، چھوٹا لڑکا اس عفریت پر غالب آتا تھا؛ جبکہ کچھ میں، عفریت اسے کھا جاتا تھا۔ یہ سب اس کے اس لمحے کے احساسات پر منحصر تھا۔ دونوں میں سے کسی بھی صورت میں، اس کی ذاتی اساطیری داستان نے اسے اپنے خوف یا بہادری کو باہر سے دیکھنے اور تسلیم کرنے میں مدد فراہم کر کے اس کی بڑی خدمت کی۔

جولائی، 1960ء، 20ء

ایک دن میری سترہ ماہ کی بھتیجی کی نظر میرے بال پوائنٹ پر پڑ گئی اور وہ اس تک پہنچ گئی۔ اس کی نب پر ایک پلاسٹک کی کیپ تھی۔ جب اس نے بین پکڑ لیا، تو کچھ کھینچا تانی کے بعد بین کی کیپ اتر گئی۔ تھوڑی دیر اسے دیکھنے کے بعد اس نے پھر سے اسے واپس لگا دیا۔ یہ پھر سے اتار دی اور پھر سے لگا دی۔ یہ ایک اچھا کھیل تھا، اب اگر مجھے اپنے بین کے ساتھ کچھ کام کرنا ہوتا ہے تو میں اسے اس کی نظروں سے اوجھل رکھتا ہوں، کیونکہ جب وہ اسے دیکھ لیتی ہے تو اس کے ساتھ کھینچا جاتی ہے۔ میں نے ایک بار پڑھا تھا کہ شیر خوار بچوں کی حرکات بڑی غیر معین ہوتی ہیں لیکن میں اسے بڑی مہارت کے ساتھ ڈھکن واپس بین پر لگاتے ہوئے دیکھ کر حیران رہ گیا۔ میرے خیال سے سازگار حالات میں جب بچے کسی چیز میں دلچسپی لے رہے ہوں تو وہ اپنے کام میں ہماری سوچ سے کہیں زیادہ ماہر ثابت ہوتے ہیں۔

میں موسم گرما کے ان پرسکون دنوں میں کئی گھنٹے اس بچی کو دیکھنے میں گزارتا۔ جو چیز سب سے زیادہ واضح طور پر سامنے آئی یہ ہے کہ وہ ایک قسم کی سائنسدان ہے۔ وہ ہر وقت کسی چیز کے مشاہدے یا تجربے میں لگی رہتی۔ وہ مشکل سے ہی کسی وقت فارغ رہتی۔ جاگتے ہوئے وہ کسی مقصد کے تحت زیادہ وقت کیلئے فعال ہی رہتی، اور کچھ نہیں تو وہ گیلی ہونے کا تجربہ کر کے اپنے ارد گرد کی چیزوں کے برتاؤ کا جائزہ لینے لگتی، یا اس کی کوشش ہوتی کہ وہ اسی طرح کریں جیسا وہ چاہتی ہے۔

ایسے حالات کے باوجود جو غیر منقطع ناکامی کی طرح نظر آتے ہیں، وہ اتنی ثابت قدم رہتی ہے۔ اپنے ماحول کی پیش بینی اور انھیں قابو میں رکھنے کے اس کے زیادہ تر تجربات، اور کوششیں کام نہیں کرتے۔ لیکن وہ بالکل بھی ہمت نہیں ہارتی اور مسلسل کوشش کرتی رہتی ہے، شاید اس کی وجہ یہ ہے کہ اسے ناکامی پر فطری نتائج کے علاوہ کوئی سزا نہیں ملتی جیسے کہ اگر آپ کسی گیند پر پیر رکھنے کی کوشش کریں تو گر جائیں گے۔ ایک بچہ ناکامی پر اس طرح رد عمل ظاہر نہیں کرتا جیسے ایک بالغ کرتا ہے، یا حتیٰ کہ پانچ سال کا بچہ کرتا ہے، کیونکہ اس نے ابھی تک یہ محسوس نہیں کیا ہوتا کہ ناکامی شرم، رسوائی، یا جرم بھی کوئی چیز ہیں۔ اپنے بڑوں کے برعکس، وہ خود کو ہر اس چیز سے محفوظ رکھنے کی کوشش نہیں کرتی جو آسان اور مانوس نہیں ہوتی، وہ تجربے کے لیے ہاتھ بڑھاتی ہے، وہ زندگی کو گلے لگاتی ہے۔ اس بچی کو دیکھتے ہوئے، یہ مقبول نظریہ تسلیم کرنا مشکل ہے کہ بچے باہر کے انعامات اور سزاؤں کے بغیر نہیں سیکھیں گے۔ اس کی زندگی میں کچھ انعامات اور سزائیں ہیں؛ بالغ افراد اس کے کچھ کاموں کو جو وہ کرتی ہے انھیں سراہتے ہیں، اور کچھ کی مخالفت کرتے ہیں۔ لیکن زیادہ تر وقت وہ تعریف یا مذمت سے بالاتر زندگی گزارتی ہے، صرف اس لیے کہ اس کے زیادہ تر سیکھنے کے تجربات مشاہدہ میں نہیں آتے۔ آخر، کون اس بات پر غور کرتا ہے کہ ایک بچہ کیا کر رہا ہے، جب تک کہ وہ پرسکون اور مطمئن ہو؟ لیکن کچھ وقت اسے دیکھنے اور اس پر غور کرنے میں گزاریں، اور آپ دیکھیں گے کہ وہ دنیا کو سمجھنے کی کتنی شدید خواہش رکھتی ہے۔ اس کا سیکھنا اسے بڑی تسکین دیتا ہے، چاہے کوئی دوسرا اس کو دیکھے یا نہ دیکھے۔

یہ خیال کہ بچے بغیر بیرونی انعامات اور سزاؤں کے نہیں سیکھیں گے، یا رویہ پسند ماہرین کی گھٹیا اصطلاح میں ”مثبت اور منفی تقویت“ جو عام طور پر خود کو پورا کرنے والی پیشین گوئی بن جاتی ہے۔ اگر ہم بچوں کے ساتھ کافی عرصے تک ایسا برتاؤ کریں جیسے یہ سچ ہو، تو وہ بھی اسے سچ ماننے لگیں گے۔ بہت سے لوگوں نے مجھ سے کہا ہے، ”اگر ہم بچوں کو مجبور نہ کریں کہ وہ کچھ کریں، تو وہ کچھ بھی نہیں کریں گے۔“ اس سے بھی بدتر بات یہ ہے کہ وہ کہتے ہیں، ”اگر مجھے مجبور نہ کیا جاتا، تو میں بھی کچھ نہ کرتا۔“

یہ غلامی کا نظریہ ہے۔

جب لوگ اپنے بارے میں یہ خوفناک بات کرتے ہیں، تو میں کہتا ہوں، ”آپ اس پر یقین رکھ سکتے ہیں، لیکن میں اس پر یقین نہیں رکھتا۔ جب آپ چھوٹے تھے تو آپ نے اس بارے میں اس طرح محسوس نہیں کیا ہو گا۔ آپ کو اس طرح محسوس کرنا کس نے سکھایا؟ وسیع پیمانے پر، ایسا سکول نے کیا۔ کیا سکول یہ پیغام حادثاتی طور پر دیتا ہے یا اس کا کوئی مقصد بھی ہوتا ہے؟ میں نہیں جانتا، اور میرا خیال ہے کہ وہ بھی اس بارے میں کچھ جانتے ہوں گے۔ وہ یہ اس لئے پڑھاتے ہیں کیونکہ اس پر یقین کرنے کے بعد وہ اس طرح برتاؤ کرنے سے باز نہیں رہ سکتے، گویا یہی حقیقت ہو۔

فروری 28، 1961ء

بعض اوقات کچھ بچوں کی ناقابل یقین حد تک نالائق مجھے پاگل کر دیتی ہے۔ وہ کچھ بھی تلاش نہیں کر سکتے۔ کام کے وقت ان کے پاس کوئی کاغذ ہوتا ہے نہ پینسل۔ ان کی میزیں بے ترتیب ہوتی ہیں۔ وہ لائبریری کی کتابیں گم کر دیتے ہیں۔ اگر وہ ہوم ورک گھر پر کرتے ہیں تو اسے وہیں چھوڑ آتے ہیں، اگر وہ ہوم ورک کرنے کے لیے مواد گھر لے جاتے ہیں، تو اسائنمنٹ اسکول میں ہی چھوڑ جاتے ہیں۔ وہ اپنے کاغذات کسی نوٹ بک میں نہیں رکھ پاتے۔ پھر بھی وہ بے وقوف اور نااہل بچے نہیں ہیں، وہ بہت سی چیزیں اچھے طریقے سے کرتے ہیں۔

ٹیڈ ایک ذہین، ہوشیار، متجسس، حس مزاج سے بھرپور اور پرکشش ہونے کے ساتھ ساتھ اسکول میں مسلسل ناکامی اور شکست کھانے والا لڑکا ہے۔ وہ ایک مضبوط، تیز اور ہم آہنگی میں ماہر کھلاڑی ہے۔ لیکن اس کے سکول کے ضروری کاغذات کو میں نے ہمیشہ بری طرح سے پھٹے ہوئے، گندے، بکھرے ہوئے، اور گندی لکھائی میں لکھے ہوئے ہی دیکھا ہے۔ ایک دن کلاس میں بچے ڈیسک صاف کر رہے تھے، اور میں اس کی ”مدد“ کر رہا تھا۔ ہمیں ڈیسک سے بکھرے ہوئے کاغذات کا ایک پلندہ ملا، میں نے اسے ان کو نوٹ بک میں رکھنے کیلئے کہا۔ ہمیشہ کی طرح، جب وہ دباؤ میں آیا، تو اس کا چہرہ سرخ ہونے لگا۔ اس نے بے چینی سے بل کھایا، اور بڑبڑانے لگا۔ ”یہ فٹ نہیں ہوں گے، نوٹ بک کا سائز غلط ہے“ جو کہ صحیح نہیں تھا۔ آخر کار اس نے کاغذات کا ایک مونڈا ہیر اکٹھا کیا اور انہیں اپنی نوٹ بک کی ایک رنگ میں گھسانے کی کوشش کرنے لگا، یہ دھیان نہ دیتے ہوئے کہ کاغذات میں سوراخ کم از کم آدھا انچ رنگ سے دور ہیں۔ جب وہ دھکیل رہا تھا، اور بے ترتیبی سے انہیں ٹھونس رہا تھا، اور بڑبڑا رہا تھا، مجھے اپنا بلڈ پریشر بڑھتا ہوا محسوس ہوا، یہاں تک کہ غصے میں آکر میں نے زور سے کہا، ”خدا کے لیے، اسے چھوڑ دو، بعد میں کر لینا، میں اور برداشت نہیں کر سکتا!“

اس منظر پر، اور اس جیسے بہت سے دوسرے مناظر پر غور کرتے ہوئے، مجھے اچانک ایک فلم یاد آئی، اے واک ان دی سن (A Walk in the Sun) جو ہیری براؤن (Harry Brown) کے ناول پر مبنی تھی۔ اس میں اٹلی پر حملوں کے ابتدائی دنوں میں بغیر لیڈر کے فوجیوں کی پلاٹون کی مہمات دکھائی گئی ہیں۔ ایک موقع پر، جب پلاٹون جنگل سے گزر رہی ہوتی ہے، تو اچانک دشمن کا ایک ہلکا ٹینک انہیں حیران کر دیتا ہے، پر اس شدید انتشار کے دوران وہ اسے گھات لگا کر ختم کر دیتے ہیں۔ جب یہ کارروائی ختم ہوتی ہے، تو فوجیوں کو معلوم ہوا کہ ان کا سار جٹ، شدید بے چینی کا شکار ہو رہا ہے، اور واضح طور پر جنگی تھکن کا شکار ہے، مکمل طور پر ہمت ہار چکا ہے۔ وہ اسے زمین سے چپٹے ہوئے، مکمل طور پر کانپتے، اور بے ربط باتیں کرتے ہوئے دیکھتے ہیں۔ جب وہ زیر زمین اپنی غیر واضح منزل کی طرف بڑھتے ہیں تو اسے پیچھے چھوڑ دیتے ہیں۔ وہاں سے جاتے ہوئے ایک سپاہی کہتا ہے آخر کار سار جٹ نے اپنے لیے گڑھا کھود لیا جس سے وہ اسے باہر نہیں نکال سکتے۔

میرے خیال میں، بچے اسکول میں بھی اسی طرح اپنے لیے گڑھے کھودتے ہیں، اور ان کی ناکامی اور نااہلی کئی لحاظ سے ان نفسیاتی اور اعصابی رد عمل سے مماثلت رکھتی ہیں جو ان لوگوں میں پیدا ہوتے ہیں جو زیادہ عرصے کیلئے دباؤ میں رہے ہوتے ہیں۔ بہت سے لوگ اس موازنہ کو مبالغہ آرائی اور نامناسب سمجھیں گے۔ وہ غلط ہیں۔ بہت کم بچے ایسے ہوتے ہیں جنہیں زیادہ تر اسکول میں خوف، اضطراب، اور تناؤ کا احساس نہ ہوتا ہو، جو اکثر بڑوں کیلئے ناقابل برداشت ہوتا ہے۔ یہ کوئی اتفاق نہیں ہے کہ بہت سے بالغ افراد اپنے بدترین خوابوں میں خود کو دوبارہ اسکول میں پاتے ہیں۔ میں ایک کامیاب طالب علم تھا، پھر بھی کبھی کبھار مجھے بھی ایسے خواب آتے ہیں۔ میں اپنے خواب میں، ہمیشہ ایک ایسی کلاس میں جا رہا ہوتا ہوں جس میں، بغیر کسی مناسب بہانے کے، میں مہینوں غیر حاضر رہا ہوں۔ میں جانتا ہوں کہ میں کام میں بے حد پیچھے ہوں، اور میری طویل غیر حاضری مجھے سنگین پریشانی میں ڈالنے والی ہے، پر کس قسم کی پریشانی، مجھے نہیں پتہ۔ پھر بھی مجھے محسوس ہوتا ہے کہ میں مزید دور نہیں رہ سکتا، مجھے جانا ہی ہے۔

استاد ہونے کے ناطے یہ خاصی بری بات ہے کہ آپ کو محسوس ہو کہ آپ کے زیر نگرانی بچے اپنے ذہن کے شعوری اور کنٹرولڈ حصوں کو ایسے طریقوں سے استعمال کر رہے ہیں جو طویل مدتی اور یہاں تک کہ قلیل مدتی طور پر بھی غیر مفید، محدود اور خود کو شکست دینے والے ہیں۔ انہیں تفویض کردہ کام کو فرض شناسی سے کرتے ہوئے دیکھیں اور اس بات کو یقینی بنائیں کہ انہیں اس سے کوئی فکری نشوونما نہیں مل رہی ہے؛ یہ جاننے کیلئے کہ انہوں نے جو کچھ آج سیکھا ہے وہ اگلے مہینے، یا اگلے ہفتے، یا پھر کل ہی بھول چکے ہوں گے۔

لیکن اس سے بھی بدتر یہ محسوس کرنا ہے کہ بہت سے بچے اسکول کے بارے میں ایسے طریقوں سے رد عمل ظاہر کرتے ہیں جو ان کے کنٹرول میں نہیں ہوتا۔ یہ محسوس کرنا کہ آپ بچوں کو کم ذہین بنانے میں مدد کر رہے ہیں، پہلے ہی کافی تکلیف دہ ہے، اور اس پر یہ سوچنا کہ کہیں آپ انہیں نفسیاتی مریض بھی بنا رہے ہیں، اسے اور زیادہ مشکل بنا دیتا ہے۔

مارچ، 2، 1961ء

ایک خاتون جو کئی سالوں سے سیکھنے میں شدید مشکلات کا سامنا کرنے والے بچوں کے ساتھ کام کر رہی ہیں، ایسے بچے جنہیں عام اسکول، سست کلاسوں میں سنبھال نہیں سکے، انہوں نے کچھ دن پہلے اساتذہ کی کلاس کو بتایا کہ وہ محققین جنہوں نے سب سے پہلے ایسے بچوں کا مطالعہ کیا جو پڑھ نہیں سکتے تھے، انہوں نے ان کیلئے ورڈ بلائنڈنس (word blindness) لفظی نابینا پن جیسی اصطلاح استعمال کی، تاکہ جو وہ دیکھ رہے تھے، اسے بیان کیا جاسکے۔ اس کے بعد سے لفظی نابینا پن کے بارے میں بہت باتیں ہو چکی ہیں۔ موجودہ وقت کے ماہرین کا ماننا ہے کہ اس کی وجہ اعصابی ہوتی ہے، جو بچوں کے ایک مخصوص تناسب میں دماغ کی ساخت اور تنظیم میں کچھ ایسی چیز ہوتی ہے جو الفاظ کو پہچاننے کو مشکل یا ناممکن بنا دیتی ہے۔

شاید یہ کچھ پڑھنے کے مسائل کی وجہ ہو سکتی ہے، لیکن یہ کہنا کہ یہی واحد یا سب سے عام وجہ ہے، ایک سنگین شبہ کو جنم دیتا ہے۔ میرا اپنا یقین یہ ہے کہ الفاظ جیسے پیٹرن یا علامات کو نہ پہچاننا زیادہ تر معاملات میں نیورولوجیکل کے بجائے جذباتی اور نفسیاتی ہوتا ہے۔ یہ زیادہ دباؤ کے خلاف ایک نفسیاتی رد عمل ہے۔ میں خود اکثر اس کا تجربہ کر چکا ہوں۔

سب سے سنگین واقعہ ایک بانسری کے سبق کے دوران پیش آیا۔ میں اسے تفصیل سے بیان کرتا ہوں کیونکہ پریشانی کی ایسی اقسام کے سامنے لائے جانے کی ضرورت ہے تاکہ انھیں با معنی انداز میں دیکھا جاسکے یہ کیسے قابلیت کو نقصان پہنچاتی ہیں، سوائے جنگ اور شدید خطرے کی صورت میں، بیشتر بالغ افراد اس تجربے سے گزرنا نہیں چاہتے۔

سبق کا وقت ڈھلتی سہ پہر میں تھا۔ میرا دن کلاس میں کافی مشکل اور مایوس کن گزرا تھا، جس کے بعد مجھے ایک پریشان کن اور ناخوشگوار کمیٹی کی میٹنگ میں جانا پڑا۔ میں وہاں سے لیٹ نکلا، پھر ٹریفک جام کی وجہ سے مزید لیٹ ہو گیا، اور کلاس میں لیٹ پہنچا جس کے بعد مجھے کسی قسم کی گرم جوشی کی امید نہ تھی۔ میرے استاد کا دن بھی شاید مشکل گزرا تھا لہذا آج وہ پہلے سی تھل مزاجی کا مظاہرہ کرنے سے قاصر تھے۔ وہ اس بات پر مشتعل تھے کہ میں نے گزشتہ سبق کے بعد سے کوئی خاص کارکردگی نہیں دکھائی، پھر وہ اساتذہ والے مخصوص انداز میں بھڑک اٹھے، اور طاقت کے بل پر مجھے مجبور کرنے کی کوشش کرنے لگے کہ میں دی گئی عبارت کو اتنی تیزی سے بجائوں جتنی تیزی سے انھیں لگتا ہے کہ میں بجاسکتا ہوں۔

چونکہ رفتار بہت تیز تھی؛ جس پر میں نے غلطیاں کرنا شروع کر دیں؛ میں رکنا چاہتا تھا، لیکن ان کے پر عزم انداز سے خوفزدہ تھا، اس لئے ایسی تجویز دینے سے ہچکچاتا رہا۔ میرے ذہن میں جسمانی دباؤ کا احساس شدید تر ہوتا جا رہا تھا۔ ایسا محسوس ہو رہا تھا جیسے میرے اندر کوئی چیز پھٹنے کی کوشش کر رہی ہو، لیکن ساتھ ہی کوئی چیز باہر سے اسے اندر کی طرف دبا رہی تھی۔ میرے کانوں میں میرے ساز کی آواز کے علاوہ کسی اور قسم کا شور بپا تھا۔ میں اچانک مکمل طور پر اندھے پن کا شکار ہو گیا۔ میرے سامنے لکھے ہوئے موسیقی کے سبق کے سارے معنی غائب ہو گئے، اس صورتحال کو بیان کرنا بہت مشکل ہے کہ میں کیا محسوس کر رہا تھا۔ یہ زیادہ سے زیادہ ایک یادو سیکنڈ تک جاری رہا، اتنا ہی وقت جتنا مجھے بجانا بند کرنے اور موسیقی سے نظریں ہٹانے میں لگا۔ میں موسیقی کے نوٹس کو دیکھ سکتا تھا، لیکن یہ ایسا تھا جیسے میں انھیں نہیں دیکھ پا رہا تھا۔

ایسے ہی لمحات کے بارے میں کہا جاتا ہے کہ ہر چیز دھندلا جاتی ہے۔ شاید یہ سچ ہو؛ کہ جب واضح طور پر دیکھنا بے حد تکلیف دہ ہو جائے تو شاید آنکھیں اس پر توجہ مرکوز رکھنے سے انکار کر دیتی ہیں۔ لیکن ایک تاثر یہ بھی ہے کہ نوٹس صفحات پر ادھر ادھر اور پر نیچے حرکت کر رہے تھے۔ لیکن اس سب سے بڑھ کر جو تاثر تھا وہ یہ تھا کہ جو کچھ بھی میں دیکھ رہا تھا، وہ ایسے لگ رہا تھا جیسے میں نے اسے پہلے نہ کبھی دیکھا، نہ سنا اور نہ ہی اس کا تصور کیا ہو۔ یہی نہیں ان لمحات سے منسلک تمام تراحماسات اور تصورات جس تیزی سے ابھرے اسی رفتار سے انکا خاتمہ بھی ہو گیا۔ وہ مکمل طور پر میرے گزشتہ تجربات سے جدا ہو چکے تھے۔

یہ احساسات ناقابل بیان حد تک خوفناک اور ناخوشگوار تھے۔ ایک یادو سیکنڈ بعد، میں نے اپنی بانسری نیچے رکھی اور موسیقی سے دور ہو گیا۔ میرے استاد نے محسوس کیا کہ میں کسی حد سے آگے نکل گیا ہوں، اور ایک مختصر وقفے کے بعد، ہم نے نسبتاً آرام دہ رفتار سے دوبارہ آغاز کیا۔ لیکن فرض کریں کہ میں ایک بچہ ہوتا؟ فرض کریں کہ میں آزاد نہ ہوتا، یا خود کو آزاد محسوس نہ کرتا، کہ میں دور ہو جاؤں؟ فرض کریں کہ میرے استاد کو یہ لگتا کہ میرے کردار کی بہتری کے لیے رفتار کو اور بھی زیادہ تیز کرنا ضروری ہے؟

جب سے یہ کتاب شائع ہوئی ہے، کئی لوگوں نے، جن میں سے کچھ پیشہ ور موسیقار بھی ہیں، مجھے بتایا ہے کہ وہ بھی یہ تجربہ کر چکے ہیں۔ اور جیسا کہ میں نیوٹرولٹیٹ (Never Too Late) کے ابتدائی حصے میں بیان کر چکا ہوں کہ میرے ساتھ اکثر ایسا ہوتا ہے، عموماً جب میں آرکسٹر میں اپنا حصہ بجانے کی کوشش کر رہا ہوتا ہوں تو اس کی رفتار مجھ سے کہیں زیادہ تیز ہوتی ہے۔ بعض اوقات ایسا ہوتا ہے کہ میرا ذہن نوٹس سے مطلب اخذ کرنے کے قابل ہی نہیں رہتا۔ لیکن کبھی کبھار ذہن انھیں دیکھنے سے ہی انکاری ہو جاتا ہے۔

چوتارہ ”سیلو“ بجاتے ہوئے ساڑھے سات سالوں کے دوران میں کبھی بھی موسیقی کے نوٹس دیکھ کر اچھی موسیقی نہ بجا سکا۔ میں جب بھی موسیقی کے سروں کی کوئی نئی ترتیب دیکھتا، تو پہلی بار دیکھ کر اس ترتیب کو مناسب تال کے ساتھ نہیں بجا سکتا، چاہے وہ ترتیب ایسی ہی کیوں نہ ہوتی جسے بعد از میں بہترین انداز میں بجانے کے قابل ہوتا۔ میں اسی ادھیڑ بن میں لگا رہتا کہ آخر موسیقی کے نوٹس میرے ہاتھوں کو کیا کرنے کو کہہ رہے ہیں۔

میں موسیقی کے نوٹس کو ایک برے یا ابتدائی قاری کی طرح پڑھتا ہوں جیسے وہ کسی لکھی ہوئی تحریر کو پڑھتے ہیں۔ یہ میرے لیے ایک عجیب لیکن دلچسپ تجربہ ہے، کیونکہ جب میں بہت چھوٹا تھا تب سے میں نے لکھی ہوئی تحریر پڑھنا سیکھ لیا تھا، یہاں تک کہ اس کے متعلق بغیر سوچے سمجھے میں جلد ہی روانی سے پڑھنے لگا تھا۔ صرف موسیقی پڑھتے ہوئے ہی میں خود کو ایک برا قاری سمجھتا ہوں۔

موسیقار مجھ سے کہہ چکے ہیں، جیسے کہ میں لکھا ہوا پڑھنے والوں سے کہتا ہوں، کہ ایک اچھا قاری بننے کیلئے پریشان ہونے کی ضرورت نہیں بلکہ اس کیلئے زیادہ پڑھنے کی ضرورت ہے۔ یہ کارآمد ہوتا ہے۔ میں تاحال اچھا قاری نہیں بن سکا، لیکن میں بہتر ہو رہا ہوں۔

موسیقاروں نے مجھے یہ بھی بتایا کہ مجھے ایک وقت میں صرف ایک نوٹ کو نہیں بلکہ اسے نوٹس کے گروپ کی صورت میں سراور تال کا خیال رکھتے ہوئے موسیقی کے ”الفاظ“ کو پڑھنا چاہیے۔ میں نے طویل عرصے تک ان کی اس بات پر عمل کرنے کی کوشش کی لیکن یہ میرے لیے بے حد مشکل ثابت ہوا۔ میں نے نوٹس کو گروپ کی شکل میں پڑھنے کی کوشش کی، لیکن میں نہیں کر سکا، میں ایک وقت میں صرف ایک ہی نوٹ دیکھ سکتا ہوں۔

کچھ دن پہلے میں ایک ”اسٹرنگ کوارٹیٹ، موسیقی کی کمپوزیشن کی ایک قسم“ کو پڑھ رہا تھا، جس پر میں کام کر رہا ہوں، جب میں نے غور کیا تو میری حیرت اور خوشی کی انتہا نہ رہی کہ میں ایک وقت میں بہت سے نوٹس ایک ساتھ دیکھ سکتا ہوں، حتیٰ کہ کسی وقت، جب نوٹس کی تعداد بہت زیادہ نہ ہوتی تو سب کو ہی دیکھ لیتا۔ یہ انھیں دیکھنے کیلئے میری کوئی شعوری کوشش نہیں تھی۔ بس میں نے انھیں دیکھ لیا۔ بس وہ وہاں تھے وہ وہیں تھے۔ میں پہلے انھیں نہیں دیکھ سکتا تھا، لیکن اب دیکھ سکتا تھا۔ کیا ہوا تھا؟

مجھے جس بات پر شبہ ہے کہ کیا ہوا تھا وہ یہ ہے کہ جب میری پریشانی کم ہو جاتی ہے تو میری بصری قوت میں اضافہ ہو جاتا ہے۔ میں ایک وقت میں زیادہ چیزیں دیکھ سکتا ہوں۔ بے چینی، خوف اور پریشانی میرے دیکھنے یا توجہ دینے کی صلاحیت کو محدود کر دیتے ہیں۔ مجھے نہیں معلوم کہ یہ محدودیت کہاں ہوتی ہے، خود آنکھ میں، ریٹینا میں، کیا اس کا تعلق آپٹک نروس سے دماغ تک معلومات کی مقدار اور پیچیدگی سے ہے، یا اس کا تعلق اس بات سے ہے کہ دماغ کتنی معلومات کو ادراک میں تبدیل کر سکتا ہے۔ لیکن ایسا لگتا ہے کہ بڑھتی ہوئی بے چینی اس حد کو محدود کرتی ہے۔

جارج لیونارڈ جو کہ کھیلوں کے بارے میں لکھتے ہیں، انھوں نے (ہارڈ اینڈ سافٹ ویژن) سخت اور نرم بصارت کے درمیان بڑا اچھا فرق بتایا ہے۔ جب ہم کسی چیز کو خوردبین یا دوربین سے دیکھتے، یا کسی گیند کو ضرب لگانے کی کوشش کرتے ہیں تو ہم ”ہارڈ ویژن“ کا استعمال کرتے ہیں۔ ہم سافٹ ویژن اس وقت استعمال کرتے ہیں جب ہم اپنے ویژن کے بڑے حصے میں کیا ہو رہا ہے اسے دیکھنے کی کوشش کر رہے ہوتے ہیں، جیسے کہ ایک باسکٹ بال کھلاڑی (لیونارڈ کی مثال) جو کورٹ پر ایک ہی وقت میں سب کچھ دیکھ سکتا ہے، یا ایک کوارٹر بیک جو اپنے تمام ریسورسز کو دیکھ سکتا ہے، بجائے اس کے کہ پہلے ایک کو دیکھے، پھر دوسرے کو، یا ایک بریک فیلڈ رنر جو میدان میں موجود تمام کھلاڑیوں کو دیکھ سکتا ہے جو اس کی طرف کتنی تیزی، اور کس زاویے سے آ رہے ہوتے ہیں۔

جب لوگ او بے سمپسن سے پوچھتے کہ اسے کیسے معلوم ہوتا تھا کہ کھلے میدان میں اپنی شاندار دوڑ کیسے لگانی ہے، تو وہ کہا کرتا تھا، جیسے تمام عظیم کھلاڑی ایسا سوال سننے پر کہتے ہیں، کہ اسے نہیں معلوم تھا، وہ صرف سب کچھ دیکھتا تھا اور اسے ایسا لگتا تھا جیسے راستہ اس کے سامنے خود بخود بن گیا ہو۔

بیک وقت بہت زیادہ معلومات کو سمجھنے اور اس سے فائدہ اٹھانے کی صلاحیت، وسیع ترین معنوں میں، میرے نزدیک ذہانت کی ایک اعلیٰ علامت ہے۔ اسی خیال نے مجھے ایک بار ایک کانفرنس میں یہ کہنے پر مجبور کیا، جہاں کسی نے باسکٹ بال کھلاڑیوں کے بارے میں تحقیر آمیز تبصرہ کیا تھا، کہ اچھا باسکٹ بال کھیلنے کے لیے شاید اوسطاً پی ایچ ڈی مقالہ لکھنے سے زیادہ حقیقی ذہانت کی ضرورت ہوتی ہے۔ اس بات پر ملے جلے رد عمل سامنے آئے۔

اگر ہم کوئی ایسا طریقہ نکال لیں جس سے اضطراب کو مرضی کے مطابق بڑھایا کم کر سکیں اور اس کی فوری پیمائش کر سکیں، تو شاید ہم ایسے تجربات ڈیزائن کر سکیں جو دکھائیں کہ جیسے جیسے اضطراب بڑھتا ہے، ہماری توجہ کی وسعت ڈرامائی انداز میں تنگ ہو جاتی ہے۔ بہر حال، مجھے معلوم ہے کہ جیسے جیسے موسیقی پڑھنے میں کم اضطراب محسوس کرتا ہوں، میری توجہ کی وسعت بڑھتی رہتی ہے۔

ایک اور بات جو میرے موسیقی کی دنیا سے تعلق رکھنے والے دوستوں نے مجھے کرنے کیلئے کہا وہ یہ کہ میں پڑھتے ہوئے تھوڑا آگے رہوں، جو کچھ میرے ہاتھ بجا رہے ہوں اس وقت میری نگاہیں نوٹس پر تھوڑا سا آگے رہیں۔ میں جب بھی کچھ لکھا ہوا اونچی آواز میں پڑھتا ہوں تو میں ایسا آسانی سے کر سکتا ہوں؛ میری نظر ہمیشہ میری آواز سے آگے رہتی ہے۔ لیکن میں موسیقی میں وہ نہیں کر پایا جو میں لکھا ہوا پڑھتے وقت آسانی سے کر سکتا ہوں۔

اس کی دو وجوہات تھیں ایک واضح اور دوسری غیر واضح۔ اس کی واضح وجہ یہ تھی کہ میں جب کوئی دھن بجاتا تو میرے استاد یا غلطیاں ٹھیک کرنے والے کی آواز میرے کانوں میں کو نجی رہتی ”کیا تمہیں یقین ہے تم درست دھن بجا رہے ہو؟“ دوسرے لفظوں میں کسی نئی دھن کی ترتیب کے بارے میں سوچنے کے بجائے میں پہلے سے بجائے ہوئے سروں کی ترتیب کے متعلق سوچتا رہتا تھا۔ اس عادت کو ٹھیک کرنے کیلئے ضروری تھا کہ میں اس چھٹکارہ پانے کے مختلف طریقے سیکھتا، اور ایسا کرتے ہوئے اپنے حواسوں میں رہتا (جن پر میں یہاں بات نہیں کروں گا)۔

لیکن یہاں تک کہ جب میں، یوں کہہ لیں، میں موسیقی کے نوٹس کو اس جگہ سے پیچھے دیکھتا جسے میرے ہاتھ بجا رہے ہوتے تھے، مجھے آگے دیکھنا بہت مشکل لگتا تھا۔ اس کا کچھ تعلق بے چینی سے تھا، جو میرے لیے ایک وقت میں دو خیالات کو ذہن میں رکھنا ناممکن بنا دیتی تھی۔ لیکن ایک اور چیز بھی تھی جس کا مجھے چند ہفتے پہلے ہی پتہ چلا۔ موسیقی کا کوئی نیا نوٹ پڑھنا میرے لیے بہت مشکل تھا، مجھے احساس ہوا کہ میری نظریں اس نوٹ پر جمی رہتیں جو میں بجا رہا ہوتا تھا۔ میں نے آگے دیکھنے کی شعوری کوشش کی، لیکن یہ بہت مشکل تھا؛ اس سے بہت زیادہ بے چینی پیدا ہوئی۔ میں نے اپنے خیالات اور احساسات کا جائزہ لیا۔ ایسا کرنے پر میرے سامنے دو چیزیں آئیں۔ پہلی، میں اس بات سے خوفزدہ رہتا کہ اگر میں نے سامنے لکھی تحریر جس پر سے دیکھ کر میں ساز بجاتا تھا نظر ہٹائی تو وہ غائب ہو جائے گی اور اسے پھر سے تلاش نہیں کر سکوں گا، پھر مجھے موسیقی کے اس حصے کی جہاں میں تھا دیوانہ وار تلاش کیلئے اپنی نظریں ساری تحریر پر دوڑانی پڑیں گی۔

یہ احساس، کہ اگر میں نے نوٹ سے اپنی نظریں ہٹالیں تو میں اسے دوبارہ نہیں ڈھونڈ سکوں گا، ایک اور عجیب اور غیر منطقی احساس کی طرف لے گیا، کہ نوٹ دراصل میری آنکھوں سے او جھل ہونے کی کوشش کر رہا تھا، کہ اگر میں، یوں کہہ لیں، نوٹ کو اپنی آنکھوں سے گاندھ پر پین نہ کروں، تو وہ نکل جائے گا۔ میں اس احساس کو جان کر اتنا حیران ہوا کہ میں زور سے ہنس پڑا۔ ایسا سوچنا مضحکہ خیز تھا! لیکن مجھے یہ بتانے میں کوئی عار نہیں کہ جب میں نے اس احساس کو جانا تو یہ میرے لئے بہت بڑا چھٹکارہ، خوشی اور حوصلہ افزاء تھا۔

اب، یہ جانتے ہوئے، اگر میں خود کو نوٹس کو کاغذ پر اپنی آنکھوں سے پن کرنے کی کوشش کرتے ہوئے پکڑتا ہوں، تو میں خود سے کہتا ہوں، ”چلو، یہ تو بس صفحے پر سیاہی ہے، یہ حرکت نہیں کرے گی۔“ جتنا میں واقعی خود کو یقین دلا سکتا ہوں کہ میں نوٹ سے اپنی نظریں ہٹا سکتا ہوں اور پھر واپس آکر اسے وہیں پاؤں گا جہاں میں نے اسے چھوڑا تھا، میں اپنی نظر کو بہت نرم کر سکتا ہوں۔ کبھی کبھار میں کچھ ایسا کر سکتا ہوں، جیسا کہ میں نے کل رات ڈووراک (Dvorak) کے امیرکن (American) پر کام کرتے ہوئے کیا، حقیقت یہ ہے کہ جو میں نے پہلے کرنے کی جرات نہ کی ہوتی یا تھوڑی دیر پہلے کرنے کے قابل نہ ہوتا۔ چند باریکیاں دیکھتے ہوئے جو واضح طور پر سب ایک جیسی تھیں، میں نے ان کے آخر کی طرف دیکھا تا کہ دیکھ سکوں کہ آگے کیا آنے والا ہے۔ جب میں نے یہ کیا تو مجھے محسوس ہوا کہ میں ایک چھوٹا سا خطرہ مول لے رہا ہوں۔ لیکن یہ کام کر گیا؛ جس سست رفتار پر میں بجا رہا تھا، میں واقعی ایک چیز بجا سکتا تھا اور دوسری چیز کی طرف دیکھ سکتا تھا۔

میں یہ سب اس نقطے کو واضح کرنے کیلئے بیان کر رہا ہوں کہ جو لوگ لکھی ہوئی تحریر پڑھنے میں کمزور ہوتے ہیں، انھیں بھی ایسی ہی صورت حال سے دوچار ہونا پڑتا ہوگا، کہ اگر انھوں نے کسی لفظ سے نظریں ہٹائیں، حتیٰ کہ جس پر ان کی نظر ٹکی ہو، پھر بھی وہ ان کی آنکھ سے اوجھل ہو جائے گا، بعض اوقات صفحے سے ہی غائب ہو جائے گا، اور وہ اسے دوبارہ نہیں ڈھونڈ سکیں گے۔ یہ احساسات ان بچوں میں اس سے بھی شدید تر ہوتے ہوں گے جنہیں دوسروں کے سامنے اونچی آواز میں پڑھنے کیلئے کہا جاتا ہے، اور جو اگر وہ اپنی جگہ کھودیں تو دوسرے بچوں اور اساتذہ کی طرف سے ڈانٹا بہت زیادہ مذاق کا نشانہ بنایا جاتا ہے۔

میرے لیے یہ اچھی مشق ہے کہ میں اپنے سیلو کے حصے کو سننے کے دوران پڑھوں جب وہی موسیقی بج رہی ہو۔ میں اس نوٹ سے اپنی نظریں ہٹا کر جسے بجایا جا رہا ہے، دوبارہ اس پر نظر ڈالنے کی مشق کر سکتا ہوں۔ اسی طرح، بہت سے بچوں کے لیے یہ بہت مددگار ثابت ہو سکتا ہے اگر وہ، جیسا کہ (کیسٹ کی بدولت) ان میں سے بہت سے کرتے ہیں، ایک کتاب کو بلند آواز میں پڑھتے ہوئے سن سکیں جبکہ وہ خود بھی اسی کتاب کو دیکھ رہے ہوں۔

یقینی طور پر بچوں کیلئے یہ مشق اس وقت کارآمد ثابت ہو سکتی ہے جب والدین اپنے چھوٹے بچوں کو اپنی گود یا ساتھ بٹھا کر انھیں اونچی آواز میں پڑھائیں۔ بلاشبہ بعض اوقات بچے جو لفظ سنتے ہیں انھیں حرف باحرف پڑھتے ہیں۔ لیکن کبھی کبھار انکی نظریں ادھر ادھر گھومتی ہیں، وہ آگے دیکھتے ہیں، یہ پتہ لگانے کیلئے کہ اور کتنا پڑھنا پڑے گا آخری صفحہ تک دیکھتے ہیں، لیکن پھر واپس صحیح جگہ پر پہنچ جاتے ہیں جہاں پڑھ رہے ہوتے ہیں۔ لہذا یہ جانے بغیر کے وہ کیا کر رہے ہیں وہ پڑھنے جیسی اہم مہارت سیکھتے رہتے ہیں، تاہم جو کسی بھی صورت حال میں نہیں سیکھ پاتے وہ لازماً کسی ذہنی الجھن میں مبتلا ہوتے ہیں۔

مارچ، 5، 1961ء

بعض لوگ نا پڑھنے والے بچوں کے بارے میں کہتے ہیں، یہ بچے اس لئے پڑھ نہیں سکتے یا نہیں پڑھتے کیونکہ وہ اس طریقے سے اپنا ذہن استعمال نہیں کر سکتے، دوسرے جواب دیتے ہیں، کہ وہ اس لئے نہیں پڑھ سکتے کیونکہ ان کے ذہنی ساخت ہی ایسی ہے۔ میرے خیال میں یہ بحث نا صرف غیر حقیقی ہے بلکہ بیکار بھی ہے۔ ان دو باتوں میں فرق کرنا کہ ہمارا ذہن کیا ہے اور ہم اسے کیسے استعمال کرتے ہیں باتوں کی حد تک وجود رکھتا ہے۔ حقیقی سطح پر اس کا کوئی وجود نہیں۔ دماغ کوئی سوچنے کی مشین نہیں ہے جسے ہمارے اندر کوئی بھی، اچھے یا برے انداز میں استعمال کر سکتا ہے۔ لیکن یہ نا صرف سوچتا ہے بلکہ کام بھی کرتا ہے، شاید اچھا یا شاید برا، اور جس طرح یہ ایک وقت میں کام کرتا ہے بڑی حد تک کسی دوسرے وقت میں بھی اسی طرح کام کرے گا۔

ہندوستان کے مذہبی صوفیاء، جن کے بارے میں بتایا جاتا ہے کہ وہ کئی سالوں تک ایک بازو کو اٹھائے رکھتے ہیں یا کسی عضو کو مروڑ کر رکھتے ہیں، آخر کار وہ عضو ناقابل استعمال ہو جاتا ہے۔ اس بات پر بحث کرنے کا کیا مطلب ہے کہ آیا اس کی وجہ جسمانی ہے یا اس کا تعلق اس بات سے ہے کہ عضو کو کس طرح استعمال کیا گیا؟ یہی استعمال اس عضو کو وہ بنا دیتا ہے جو وہ ہے، ایک عضو جو کسی اور طرح سے استعمال نہیں ہو سکتا۔ یہ بات دماغ کے بارے میں بھی شاید درست ہے کہ ہم اسے جس طرح استعمال کرتے ہیں، وہی طے کرتا ہے کہ ہم اسے کس طرح استعمال کر سکتے ہیں۔ اگر ہم اسے کافی عرصے تک غلط طریقے سے استعمال کریں تو اسے بہتر طریقے سے استعمال کرنا کم سے کم ممکن ہوتا جائے گا۔ اور اگر ہم اسے اچھے طریقے سے استعمال کریں تو امکان بڑھتا ہے کہ ہم اسے اور بھی بہتر طریقے سے استعمال کر سکیں۔ اس لیے ہمیں اس بات سے محتاط رہنا چاہیے کہ اگر کچھ سیکھنے کی مشکلات دماغ کی خرابی کی وجہ سے نظر آتی ہیں، تو وہ ناقابل علاج ہیں۔ دماغ، ایک عضو کے طور پر، شاید ہماری سوچ سے کہیں زیادہ پگھلا اور بحالی کی صلاحیت رکھتا ہے۔ جو کام یہ ایک طریقے سے نہیں کر پاتا، ممکن ہے وہ اسے کسی دوسرے طریقے سے کر لے۔ اس کے برعکس، ہمیں اس بات سے بھی آگاہ رہنا چاہیے کہ جب ہم بچوں کو ان کے ذہن کا غلط استعمال کرنے پر مجبور کرتے ہیں، تو ہم ان کے ذہن کو ان کے لیے کم مفید بنا رہے ہوتے ہیں۔

مارچ 21، 1961ء

آج اینڈی نے میرے ساتھ ایک لمبا اور مشکل سیشن کیا۔ آخر کار اس نے وہ سوال حل کر لیا جو میں نے اسے دیا تھا۔ لیکن میں یہ نہیں جان سکا کہ اس نے کیا سیکھا۔ شاید زیادہ کچھ نہیں؛ وہ یقینی طور پر اس ضرب کی خصوصیت کو نہیں سمجھ پایا جس میں میری دلچسپی تھی۔ اس تمام وقت کے بعد اس کے پاس دکھانے کے لیے صرف ایک طویل اور تکلیف دہ تجربے کی یاد تھی، جو ناکامی، مایوسی، اضطراب، اور تناؤ سے بھرا ہوا تھا۔ یہاں تک کہ جب اس نے سوال صحیح طریقے سے حل کر لیا، تو اسے کوئی تسکین محسوس نہیں ہوئی، صرف اس بات کا سکون ملا کہ اب اسے اس کے بارے میں مزید نہیں سوچنا پڑے گا۔

وہ بیوقوف نہیں ہے۔ اپنی بے چینی اور اضطراب کے باوجود، وہ کچھ چیزوں کے بارے میں متجسس ہے، وہ ذہین، پر جوش، باریک بین ہے، اور اپنی تحریروں میں انتہائی تخیلاتی ہے۔ لیکن وہ حقیقتاً اپنی اس ذہانت سے خوفزدہ رہتا ہے۔ وہ ریاضی نہیں سیکھ سکتا کیونکہ اس کا ذہن ایک خیال سے دوسرے خیال کی طرف اتنی آہستہ حرکت کرتا ہے کہ ان کے درمیان کا تعلق کھو جاتا ہے۔ اس کی یادداشت اس کے سیکھے ہوئے کو محفوظ نہیں رکھتی، سب سے بڑھ کر اس لیے کیونکہ وہ اس پر بھروسہ نہیں کرتا۔ ہر روز اسے دوبارہ یہ حساب کرنا پڑتا ہے کہ $9 + 7 = 16$ ہوتا ہے، تاکہ اسے کیسے یقین رہے کہ یہ بدل نہیں گیا، یا اس نے ایک اور لامتناہی سلسلے میں غلطی نہیں کی؟ جب آپ کے بہت سے خیالات غلط ثابت ہو چکے ہوں تو آپ اپنے کسی بھی خیال پر کیسے بھروسہ کر سکتے ہیں؟

مجھے اس کے لیے کوئی مستقبل نظر نہیں آتا جب تک کہ وہ ناکامی، مایوسی، اور خوف کے دائرے سے باہر نکلنے میں کامیاب نہ ہو۔ لیکن مجھے نہیں معلوم کہ وہ کیسے باہر نکلے گا۔ سب سے بدتر بات یہ ہے کہ مجھے یقین نہیں ہے کہ ہم، اس کے بڑے، واقعی چاہتے ہیں کہ وہ باہر نکلے۔ یہ کوئی حادثہ

نہیں ہے کہ یہ لڑکا خوفزدہ ہے۔ ہم نے اسے شعوری طور پر جان بوجھ کر خوفزدہ کیا ہے، تاکہ ہم اس کے برتاؤ کو زیادہ آسانی سے کنٹرول کر سکیں اور جو بھی ہم چاہتے ہیں وہ اسے کرنے پر مجبور کر سکیں۔

مجھے یہ جان کر وحشت ہوتی ہے کہ میں خود کتنا خوف اور بے چینی کو کنٹرول کے آلات کے طور پر استعمال کرتا ہوں۔ میرا خیال ہے، یا کم از کم امید ہے، کہ میری کلاس کے بچے پچھلی کلاسوں یا زیادہ تر بچوں کے مقابلے میں خوف سے کچھ حد تک آزاد ہیں۔ میں کنٹرول اور دباؤ کو کم سے کم استعمال کرنے کی کوشش کرتا ہوں۔ پھر بھی، کام تو کرنا ہی پڑتا ہے، کیا ایسا نہیں ہے؟ اور یہ بھی ضروری ہے کہ انھیں کلاس میں جو کچھ کرنے کی اجازت ہو، اس کی کچھ حدود ہونی چاہئیں، اور میں جو طریقے استعمال کرتا ہوں، وہ بالآخر خوف پر مبنی ہوتے ہیں، جیسے مجھ سے، اسکول سے، یا ان کے والدین سے ناراض ہونے کا خوف۔

یہ اینڈی ہے، جس کے خوف اسے تعمیری سوچ اور کام کرنے کی زیادہ تر اقسام میں تقریباً ناکام بنادیتے ہیں۔ ایک طرف، میں ان خوفوں کو ختم کرنے کی کوشش کرتا ہوں۔ لیکن دوسری طرف، مجھے کچھ ایسا کرنا پڑتا ہے تاکہ اسے وہ کام کرنے پر آمادہ کر سکوں جسے کرنا وہ ناپسند کرتا ہے۔ میرا کیا ہوا عمل بنیادی طور پر ایک سلسلہ وار سزاؤں میں بدل جاتا ہے، جو اتنے ہی مؤثر ہوتے ہیں جتنے کہ وہ ان خوفوں کو بھڑکاتے ہیں جنہیں میں ختم کرنے کی کوشش کر رہا ہوتا ہوں۔ جب بچے اُس بے چینی کے بوجھ سے کچھ حد تک آزاد محسوس کرتے ہیں، جسے وہ برداشت کرنے کے عادی ہو چکے ہوتے ہیں، تو وہ بالکل ویسے ہی برتاؤ کرتے ہیں جیسے دوسرے لوگ جو بوجھ سے آزاد ہو جائیں، جیسے قیدی رہا ہو جائیں، جیسے انقلابی کامیاب ہو جائیں، یا جیسے چھوٹے شہر کے کاروباری افراد امریکی لیجن کنونشن میں چلے جائیں۔ وہ شرارت کرتے ہیں؛ وہ دلیر اور بے باک ہو جاتے ہیں؛ اور کچھ وقت کے لیے اُن بالغوں کو مشکل وقت دینے کی کوشش کرتے ہیں جنہوں نے انہیں اتنے عرصے تک مشکل میں رکھا ہوتا ہے۔ لیکن اسے اس کی حد میں رکھنے، اسکول اور اس کے والدین کو خوش کرنے کے لیے، مجھے اس کو دوبارہ خوفزدہ کرنا پڑتا ہے۔ وہ خوف سے آزادی جو میں ایک ہاتھ سے دینے کی کوشش کرتا ہوں، تقریباً فوراً دوسرے ہاتھ سے چھین لیتا ہوں۔

اس کا کیا مطلب بنتا ہے؟

تیسرا حصہ

حقیقی سیکھنا

اپریل، 22، 1958ء

ریاضی کمیٹی کے لیے یادداشت:

ہم بچوں کو بتاتے ہیں کہ وہ جو کر رہے ہیں اس کے معنی پر غور کریں۔ ہم کہتے ہیں کہ یہی صحیح جواب حاصل کرنے کا یقینی طریقہ ہے۔ لیکن یہ طریقہ انہیں الجھنوں اور تضادات میں لے جاسکتا ہے جن سے ابتدائی ریاضی بھرا ہوا ہے۔ ایسے معاملات میں وہ طالب علم جو یہ سوچتا ہے، جیسا کہ میں سوچتا تھا، ”اچھا ٹھیک ہے، میں بس وہی کرتا ہوں جو وہ مجھے بتاتے ہیں، اور اس کی پرواہ نہیں کرتا“، وہ اکثر بغیر کسی مشکل کے آگے بڑھ سکتے ہیں، جبکہ وہ جو اپنے عمل کے بارے میں گہری سوچ سوچتا ہے وہ ایسی الجھن میں پڑ سکتا ہے جس سے نہ وہ خود اور نہ اس کے اساتذہ اسے نکال سکتے ہیں۔

پانچویں جماعت کا ایک گروپ یہ سیکھنے کی کوشش کر رہا تھا کہ کس سے کیسے تقسیم کیا جاسکتا ہے۔ انہیں کہا گیا کہ وہ اپنے لیے اگر خود سے معلوم کر سکیں تو، $6\frac{1}{2}$ سے تقسیم کریں۔ بچوں کو سکول میں سکھائی گئی تقسیم کی روایتی تعریف معلوم تھی کہ $8\frac{4}{8}$ سے تقسیم کرنے کا مطلب یا تو 8 میں کتنے 4 ہیں؟ یا اگر آپ $8\frac{4}{8}$ برابر حصوں میں تقسیم کریں تو ہر حصے میں کتنے ہوں گے؟ گروپ کے زیادہ تر بچوں نے تقسیم کے پہلی تعریف کا اطلاق کیا اور سوال کو یہ سمجھ کر حل کیا کہ 6 میں کتنے $2\frac{1}{2}$ ہیں؟ انہوں نے دیکھا کہ جواب 12 ہے۔ لیکن دو لڑکیوں نے، جنہوں نے کچھ دن پہلے کسور کی ضرب پر بہترین سوچ بچار کی تھی، تقسیم کے دوسرے معنی کا اطلاق کرنے کی کوشش کی اور خود سے پوچھا: اگر آپ 6 کو نصف حصوں میں تقسیم کریں تو ہر نصف حصہ کتنا بڑا ہو گا؟ بالکل مناسب طور پر، انہوں نے جواب 3 حاصل کیا۔

ان کی اچھی سوچ اور میری خراب تدبیر نے انہیں مشکل میں ڈال دیا۔ میں نے انہیں یہ نہیں بتایا تھا کہ تقسیم کے دوسرے معنی کا اطلاق یہاں نہیں ہوتا، اور حقیقت میں کسور سے تقسیم کے معاملے میں اس کا کوئی مطلب نہیں بنتا۔ میں نے انہیں یہ اس لیے نہیں بتایا کیونکہ میں خود اس بات سے واقف نہیں تھا۔ چونکہ میں نے انہیں یہ اصول دیا تھا، وہ سمجھتے تھے کہ اس کا کوئی مطلب ضرور ہو گا، اور حقیقت میں انہوں نے اسے اس واحد طریقے سے با معنی بنانے کی کوشش کی جو ممکن تھا۔ 6 کو نصف حصے میں تقسیم کرنا صرف اس کا مطلب ہو سکتا تھا کہ 6 کو نصف حصوں میں تقسیم کریں۔

میری زبان کے غلط استعمال نے ان کی غلط فہمی کو مزید مضبوط کیا۔ زیادہ تر لوگوں کی طرح، میں بھی اکثر لفظ ”تقسیم“ کو اس طرح استعمال کرتا ہوں جو اس کے ریاضیاتی معنی سے متضاد ہوتا ہے۔ ہم کہتے ہیں: ”ایک پائی کو چار حصوں میں تقسیم کریں“ جبکہ ہم حقیقت میں صرف پائی کے مرکز سے دو عمودی کٹ لگاتے ہیں؛ ہم کہتے ہیں، ”ایک لائن کو دو حصوں میں تقسیم کریں“، جب کہ ہمارا مطلب ہوتا ہے کہ لائن کے وسط کو تلاش کریں؛ ہم کسی چیز کو نصف حصے میں تقسیم کرنے کی بات کرتے ہیں جب کہ زیادہ مناسب طریقہ یہ ہو گا کہ اسے دو حصوں میں تقسیم کرنے کی بات کریں۔ ان تمام وجوہات کی بناء پر، یہ بات ان لڑکیوں کے لیے فطری تھی کہ $6\frac{1}{2}$ سے تقسیم کرنے کا مطلب یہ سمجھا کہ اسے نصف حصوں میں تقسیم کریں۔

ایک قابل لڑکے نے انجانے میں ان کی الجھن میں مزید اضافہ کر دیا۔ پیرڈ کے شروع میں اس نے بلیک بورڈ پر مسئلہ کی وضاحت کرتے ہوئے بتایا کہ سوال یہ ہے کہ 6 میں کتنے 1/2 ہیں، اور ایک اچھے سے ڈایا گرام کے ساتھ دکھایا کہ جواب 12 ہے۔ پھر اس نے ایک ایسی غلطی کی جو بہت سے بڑے آسانی سے کر سکتے ہیں۔ اس نے کہا، بارہ کیا؟ پھر ایک لمحے کے بعد، اس نے جواب دیا، ”بارہ نصف حصے“، اور بورڈ پر 12/2 لکھ دیا۔ اس نے جلد ہی اپنی غلطی کو پہچان لیا اور اسے درست کیا؛ لیکن لڑکیوں کی غلط فہمی دور کرنے میں بہت دیر ہو چکی تھی۔ انہوں نے دیکھا کہ ان کی مخالف سوچ والا، کلاس کا ایک قابل بچہ بورڈ پر گیا، اور تقسیم کے دوسرے معنی کا استعمال کرتے ہوئے ثابت کیا کہ 6 کو 1/2 سے تقسیم کرنے کا نتیجہ 12/2 یعنی 6 ہے۔ چونکہ یہ بے معنی تھا، لہذا ان کا یقین مزید پختہ ہو گیا کہ ان کا اپنا جواب درست تھا۔

دوسرے بچے لڑکیوں کو سمجھانے کی کوشش کرنے لگے کہ انہوں نے کہاں غلطی کی ہے، لیکن کامیابی کے بغیر۔ ایک شخص کو جنگل میں گم ہونے سے بچانے کے لیے، آپ کو وہاں جانا پڑتا ہے جہاں وہ ہے۔ دوسرے بچے وہاں نہیں جاسکے جہاں یہ لڑکیاں تھیں، نہ یہ سمجھ سکے کہ وہ خود اس جواب تک کیسے پہنچے، لہذا ان کی مدد نہیں کر سکے۔ وہ سب کچھ جو وہ کر سکے، جیسے زیادہ تر اساتذہ کرتے ہیں، وہ یہ تھا کہ بار بار دہراتے جائیں کہ انہوں نے اپنا جواب کیسے حاصل کیا، جس سے کوئی مدد نہیں ملی۔ ایک لڑکے نے دونوں میں سے ایک لڑکی سے کہا کہ بورڈ پر $1/26 \times$ لکھے۔ اس نے لکھا، $36 = 1/2 \times$ ۔ پھر اس نے نشاندہی کی کہ ابھی ابھی انہوں نے کہا تھا کہ 6 کو 1/2 سے تقسیم کرنے کا جواب 3 ہے۔ لڑکی نے اپنی ساتھی کی طرف دیکھا اور کہا، ”ہمیں دھوکہ دیا گیا!“ مجھے حیرت ہے کہ کتنی بار ہم، یعنی ان کے اساتذہ، انہیں ایسا محسوس کرواتے ہیں۔

ایک لڑکی کو لگنے لگا کہ جواب 3 کسی نہ کسی طرح غلط ہے، اور اپنی ساتھی کے کان میں کہا، ”ہم سے غلطی ہو گئی۔“ بعد میں اس نے کہا، 6 کا آدھا حاصل کرنا دراصل ضرب کے برابر ہے۔ وہ اب بھی یہ صاف طور پر نہیں دیکھ سکی کہ جو کچھ وہ کر رہی تھی وہ تقسیم نہیں بلکہ ضرب تھی۔ آخر کار، مزید بحث کے بعد، اس نے اپنی ساتھی سے کہا، ہمیں ہارمان لینی چاہیے۔ 6 کا آدھا 12 ہے۔ مجھے سمجھ تو نہیں آرہی، لیکن ایسا ہی ہے۔

ان الفاظ نے بچوں کی نظروں سے اسکول کی دنیا کی دنیا پر تیز روشنی ڈالی۔ میری دی ہوئی کتنی تعلیم کو بچوں نے اس طرح قبول کیا ہو گا؟ جو میں ایک بچے کو بتاتا ہوں وہ اس کے عام فہم، انگریزی زبان کے عام استعمال اور حتیٰ کہ ان چیزوں سے بھی متصادم ہو سکتا ہے جو میں نے اسے پہلے بتائی ہیں؛ لیکن اسے برتری کے سامنے سر جھکانا پڑتا ہے اور اسے قبول کرنا پڑتا ہے چاہے اس کی سمجھ میں آئے یا نہ آئے۔

آخر کار میں نے ان لڑکیوں کو ان کی مشکل سے نکالنے میں کامیاب ہو گیا اور یہ تسلیم کیا کہ انہیں اس میں پھنسانے کی ذمہ داری میری تھی۔ لیکن میں کئی ہفتوں سے اپنی تعلیم میں ممکنہ تضادات کے بارے میں سوچ رہا تھا اور بات کر رہا تھا، اور اس لیے میں اس معاملے میں خاصا حساس تھا۔ اس واقعے سے ظاہر ہوتا ہے کہ ہمیں اساتذہ کو اپنی تعلیم اور خیالات کو کسی ایسے شخص کی نظر سے دیکھنے کی کوشش کرنی چاہیے جسے کچھ بھی معلوم نہ ہو، جو کسی چیز کو بغیر ثبوت کے قبول نہ کر سکے، اور جو تضادات اور پیچیدگیوں کو برداشت نہ کر سکے۔ ہمیں اپنی تعلیم کو ابھام، الجھن اور خود تضادی سے آزاد کرنے کی کوشش کرنی چاہیے۔ چونکہ ”ابتدائی“ ریاضی میں وضاحت اور مطابقت لانا ہمارے دور کے مرکزی ریاضیاتی مسائل میں سے ایک ہے، اس لیے یہ کام آسان نہیں ہو گا۔

جولائی، 28، 1958ء

کچھ سال پہلے ایک دن کچھ دوستوں نے کہا، ”کیا آپ نے کبھی سلیکون پٹی دیکھی ہے؟“ میں نے کہا کہ میں نے کبھی اس کے بارے میں سنا بھی نہیں۔ انہوں نے مجھے ایک ٹکڑا دیا۔ میں نے اسے گوندھا، چپٹا کیا، لمبا اور پتلا کیا، چھوٹے چھوٹے ٹکڑوں میں تقسیم کیا۔ پھر انہوں نے کہا، ”اسے ایک گیند کی شکل میں رول کریں اور فرش پر پھینکیں۔“ میں نے ایسا ہی کیا۔ میری آنکھیں، دماغ اور یہاں تک کہ میری ہڈیاں تک جانتی تھیں کہ کیا ہونے والا ہے یعنی پٹی فرش پر زور سے گرے گی اور چپک جائے گی۔ پر جب میں نے اسے پھینکا، تو وہ میرے تصور کے برعکس اچھل کر میرے سر تک پہنچ گئی۔ اس ایک خوفناک لمحے کے لیے میرے ارد گرد کیکائنات ڈگمگائی۔ میں دہشت کے دہانے پر تھا۔ پھر اسی لمحے، میرے ذہن میں کچھ ہوا، جیسے کسی نے کچھ کہا، اچھا، تو یہ اچھلتی بھی ہے، کمال ہے، یہ اور کیا کیا کرتی ہے؟ اور پھر میں دوبارہ اسی منظم اور منطقی دنیا میں واپس آ گیا۔

یہ واقعہ مجھے پہلی؟ یا دوسری جماعت کی؟ اس چھوٹی لڑکی کی یاد دلاتا ہے جو ایک دن اس وقت پھوٹ پھوٹ کر رو پڑی جب اس کے استاد نے کلاس کو بتایا کہ ونس (Once) کیسے لکھا جاتا ہے۔ استاد کو شاید لگا کہ بچی اس لیے روئی کیونکہ لفظ بہت مشکل تھا۔ امکان یہی ہے کہ وہ اس لیے روئی کیونکہ یہ لفظ اتنا عجیب تھا، اور اس نے اس سمجھ کو چکنا چور کر دیا تھا جو وہ احتیاط سے اپنے ذہن میں بنا رہی تھی کہ الفاظ کیسے لکھے جاتے ہیں۔ اس کے باوجود، وہ شاید اس عجیب لفظ کے ساتھ گزارہ کر سکتی تھی اگر صرف استاد نے اس بات کی وضاحت کی ہوتی کہ یہ لفظ عجیب ہے۔ سوچنے والوں کے لیے اسکول کو مشکل بنانے والی چیز یہ نہیں ہے کہ اساتذہ بہت سی ایسی باتیں کرتے ہیں جو سمجھ میں نہیں آتیں، بلکہ یہ ہے کہ وہ انہیں ایسے ہی انداز میں کہتے ہیں جیسے وہ معقول باتیں کر رہے ہوں، اس طرح بچے کو یہ محسوس ہونے لگتا ہے، جیسا کہ اسے ایسا محسوس کرایا جاتا ہے، کہ جب وہ کسی بات کو نہیں سمجھتا، تو یہ اس کی اپنی غلطی ہے۔

جو چیزیں ہمیں سادہ، فطری اور واضح لگتی ہیں، شاید بچے کو ویسی نہ لگتی ہوں۔ مثال کے طور پر، عدد 10 لیں۔ ہم اس کے اتنے عادی ہو چکے ہیں کہ ہم یہ تصور بھی نہیں کر سکتے کہ یہ کیسا ہوگا، جب ہمیں یہ بتایا جائے کہ 1 اور 0 کس چیز کی نمائندگی کرتے ہیں، اور پھر یہ بتایا جائے کہ جب آپ ان دونوں کو ملا کر لکھتے ہیں تو اس کا مطلب ان دونوں سے کہیں بڑا ہو جاتا ہے۔ جب ہم پہلی بار یہ عدد بچوں کے سامنے پیش کرتے ہیں تو ہمیں اس کی ظاہری عجیب و غریب نوعیت کو تسلیم کرنا چاہیے، تاکہ وہ خود کو کسی پر اسرار معمم کے سامنے بے بس محسوس نہ کریں۔ بصورت دیگر، 10 سے پہلا سامنا بچوں کو ایک ایسا جھکادے سکتا ہے جس سے وہ کبھی مکمل طور پر نہیں سنبھل سکیں گے، اور جس کی وجہ سے ہر بار جب وہ اس کے بارے میں سوچیں گے تو ان کے ذہن منجمد ہو جائیں گے۔

لیکن وہ بچے جو خود سے پڑھنا سیکھ رہے ہیں، جیسے کہ بہت سے بچے کرتے ہیں، وہ ”ونس“ یا کسی اور سینکڑوں ایسے الفاظ کو دیکھ کر رو نہیں پڑتے جن کے ججے ان کے تلفظ سے میل نہیں کھاتے۔ وہ بچے جو اپنی دلچسپی کی چیزوں کو خود سیکھ رہے ہوتے ہیں، ہر بار جب وہ کسی غیر معمولی یا عجیب چیز کو دیکھتے ہیں تو وہ اتنے پریشان نہیں ہوتے۔ چھوٹے بچوں کے لیے، ہر چیز عجیب ہوتی ہے۔ وہ اپنی سمجھ میں نہ آنے والی چیزوں کے بارے میں بہت سوچ سکتے ہیں اور خیالی تصورات بنا سکتے ہیں، لیکن وہ اس کے بارے میں زیادہ فکر مند نہیں ہوتے۔ یہ صرف اس وقت ہوتا ہے جب دوسرے لوگ، یعنی بالغ افراد، ان کی تعلیم پر قابو پانے اور ان کی سمجھ کو زبردستی ٹھیک کرنے کی کوشش کرتے ہیں، تب وہ نہ سمجھنے کے بارے میں فکر مند ہونے لگتے ہیں، کیونکہ وہ جانتے ہیں کہ اگر وہ نہ سمجھے، تو جلد یا بدیر وہ ان بالغ افراد کے ساتھ کسی نہ کسی طرح کی مصیبت میں مبتلا ہو جائیں گے۔

اسی طرح، بچے نمبر 10 کی عجیب و غریب ہیئت اور تضاد سے حیران یا خوفزدہ نہیں ہوں گے اگر انہیں یہ آزادی ہو کہ وہ نمبر 10 کو اس طرح جان سکیں جیسے وہ کسی دوسرے بچے کو جان سکتے ہیں جتنا چاہیں اتنا دیکھیں، صرف اس وقت اس کے بارے میں سوچیں جب وہ چاہیں۔ ایک دن وہ 10 کو جان جائیں گے، یہ اچانک عجیب لگنا بند ہو جائیگا، اور وہ شاید یہ سوچیں گے کہ انہیں یہ کبھی عجیب کیوں لگا۔

جب میں چھوٹا تھا، کسی نے میرے سامنے 10، یا ہمارے عددی نظام میں اساس اور مقام کے کام کی وضاحت نہیں کی۔ جب میں چھوٹا تھا تو میں نے ایک بہت پرانے طرز کے اسکول میں تعلیم حاصل کی جہاں وہ صرف سوالات حل کرنے کا طریقہ سکھاتے تھے بغیر یہ سمجھانے کی کوشش کیے کہ وہ ایسا کیوں کرتے ہیں، یا آپ کو قائل کرنے کی کہ اس کا کوئی مطلب ہے۔ یہ شاید ان بچوں کے لیے مشکل تھا جو رٹنے میں زیادہ اچھے نہیں تھے۔ لیکن میں رٹنے میں بہت اچھا تھا، اور اس نظام کا میرے لیے فائدہ یہ تھا کہ مجھے اپنے وقت اور طریقے سے 10 اور دیگر بہت سی چیزوں کو سمجھنے کے لیے اکیلا چھوڑ دیا گیا تھا۔ خراب وضاحتیں کوئی بھی وضاحت نہ دینے سے کہیں زیادہ خراب ہوتی ہیں۔

نومبر، 13، 1958ء

بچوں کو حساب میں مشکل ہوتی ہے، نہ صرف اس لیے کہ انہیں حقائق کا ایک ذخیرہ یاد کرنا پڑتا ہے جو بظاہر بے ترتیب، بے معنی یا غیر دلچسپ ہوتے ہیں، بلکہ اس لیے بھی کیونکہ انہیں ان حقائق کو سنبھالنے کے لیے ایک ذخیرہ اصولوں کا دیا جاتا ہے، جس کو انہیں محض یقین پر لینا ہوتا ہے۔ مجھے مسلسل اپنے حسابی عمل کو عددوں کی دنیا سے ملانے کی ضرورت نہیں پڑتی، کیونکہ میں نے اپنی تسلی کے لیے یہ ثابت کر دیا ہے کہ اعداد کو استعمال کرنے کے اصول حقیقی مقداری دنیا میں جڑیں رکھتے ہیں اور وہاں واقعی کارآمد ہیں۔ میں جانتا ہوں کہ میں $3624 \times$ کو روایتی اور محفوظ طریقے سے استعمال کر سکتا ہوں کیونکہ میں جانتا ہوں کہ اس کا مطلب وہی ہے جیسے $(4 \times 6) + (20 \times 6) + (4 \times 30) + (20 \times 30)$ کا ہے۔ لیکن اگر میں یہ نہ جانتا کہ یہ سچ ہے، تو روایتی ضرب کے نظام کا کیا مطلب ہوتا؟ میں کیسے محسوس کر سکتا کہ یہ پراسرار عمل ”صفر کو نیچے لانے“ اور ”اگلی لائن کو آگے بڑھانے“ سے مجھے درست جواب ملے گا؟ میں اسے حقیقت اور عام فہم کے خلاف کیسے جانچ سکتا؟

کوئزنیر راڈز کی خوبصورتی نہ صرف یہ ہے کہ وہ بچے کو خود سے کچھ اعمال انجام دینے کے طریقے معلوم کرنے کے قابل بناتے ہیں، بلکہ وہ اسے اس بات کی تسلی کرنے کے قابل بھی بناتے ہیں کہ یہ اعمال واقعی کام کرتے ہیں، واقعی یہ ظاہر کرتے ہیں کہ کیا ہوتا ہے۔

”راڈز کی خوبصورتی۔“ میں اب اس بارے میں شبہ کا شکار ہوں۔ میں اور بل راڈز کے حوالے سے بڑے پرجوش تھے کیونکہ ہم راڈز کی دنیا اور نمبروں کی دنیا کے درمیان مضبوط روابط دیکھ سکتے تھے۔ اس لیے ہم نے فرض کیا کہ بچے، راڈز کو دیکھتے ہوئے اور ان کے ساتھ کام کرتے ہوئے، دیکھ سکیں گے کہ عددی دنیا اور عددی عملیات کیسے کام کرتے ہیں۔ اس نظریے کے ساتھ مسئلہ یہ تھا کہ میں اور بل پہلے سے جانتے تھے کہ اعداد کی دنیا کیسے کام کرتی ہے۔ ہم کہہ سکتے تھے، ”اوہ، راڈز بالکل اسی طرح برتاؤ کرتے ہیں جیسے اعداد کرتے ہیں۔“ لیکن اگر ہم نے یہ نہ جانا ہوتا کہ اعداد کیسے برتاؤ کرتے ہیں، تو کیا راڈز کو دیکھ کر ہمیں یہ معلوم ہو جاتا؟ شاید ہاں، شاید نہیں۔ واضح طور پر، انہوں نے ہماری کلاسز میں اور دوسری جگہوں پر بھی کچھ بچوں کی مدد کی۔ واضح طور پر انہوں نے بہت سے دیگر کی مدد نہیں کی، اسی طرح، یہ بھی واضح ہے کہ بہت سے یا زیادہ تر اساتذہ جنہوں نے کبھی راڈز استعمال کرنے کی کوشش کی، انہیں سمجھ نہ پائے یا انہیں اچھی طرح استعمال

نہ کر سکے۔ راڈز نے ان کے لیے اعداد کی دنیا اور اعداد کے ساتھ عملیات کو واضح نہیں کیا تھا؛ قدرتی طور پر وہ ان چیزوں کو اپنے طلباء کے لیے واضح کرنے کے لیے راڈز کا استعمال نہیں کر سکتے تھے۔

نومبر، 26، 1958ء

کیا کوئیز راڈز ہمیں بری حکمت عملی پر اتنی گرفت دیتے ہیں جتنی ہم سمجھتے ہیں؟ کیا یہ ممکن نہیں ہے کہ کچھ حکمت عملی بنانے اب بھی ہمیں دھوکہ دے رہے ہوں؟ میں ہماری پرانی دوست ایملی کی طرح کے ایک طالب علم کے بارے میں سوچتا ہوں۔ میں کہتا ہوں، ”چار کا تین کیا ہے؟“ ”تین چوتھائی۔“ ”تین کا چار کیا ہے؟“ ”چار تہائی۔“ ”پانچ کا چار کیا ہے؟“ ”پانچ چوتھائی۔“ یقیناً، میں بچوں کو راڈز کو دیکھنے کے لیے کہتا ہوں جب وہ یہ کام کر رہے ہوں۔ لیکن کیا راڈز خود جواب کا تعین کرتے ہیں؟ کیا یہ ممکن نہیں کہ طلباء ہمارے ساتھ لفظوں کا کھیل کھیل رہے ہوں؟ فرض کریں کہ میں نے ایملی سے کہا، ”بلیپ کا بلو کیا ہے؟“ ”کیا وہ یہ نہیں کہہ سکتی، ”بلیپ بلو پتھس؟“ ”بلو کا بلیپ کیا ہے؟“ ”بلو بلیپ پتھس۔“ ”کیا یہ ایک بالکل صحیح حکمت عملی نہیں ہے؟ یہ صحیح جوابات دیتی ہے۔ مجھے شک ہے کہ کیرویلین اور مونیکا بھی کر رہی ہیں، اور میں نے گل کو دوسرے دن یہ کہتے ہوئے سنا تھا کہ ”تم وہ لے لو جو پہلے آتا ہے“ صرف انہیں راڈز پکڑنے اور دیکھنے کے لیے کہنا اس حکمت عملی کو ناکام نہیں بنائے گا۔

ان حکمت عملی دانوں سے نمٹنے کا ایک طریقہ یہ ہے کہ ہم اپنے سوالات میں تبدیلی لائیں۔ ہم ایک پیلے (5) راڈز کو پکڑ کر کہہ سکتے ہیں، ”اگر یہ 1 ہے، تو مجھے 5/3 دکھائیں“؛ یا ”اگر یہ 2 ہے، تو مجھے 4 دکھائیں۔“ ایسے سوالات سے زیادہ مکمل طور پر یہ جانچ پڑتال کی جاسکتی ہے کہ آیا وہ واقعی راڈز اور ان کے تعلقات کو دیکھ رہے تھے۔

کیا اس بات میں کوئی وزن نہیں ہے کہ جہاں تک ممکن ہو، ایسے سوالات پوچھے جائیں جن کا جواب لفظوں کے بغیر دیا جاسکے؟ ایسے سوالات جن کا جواب کچھ کر کے یا، کچھ دکھا کر دیا جاسکے؟

وہ سوالات جن کا جواب دیا جاسکتا ہے، بات کی حد تک یہ ایک برا خیال نہیں تھا، لیکن یہ کافی نہیں تھا۔ بچوں سے ایسے سوالات پوچھنا جن میں انہیں کچھ کرنے کی ضرورت ہو، بجائے اس کے کہ وہ صرف کچھ کہیں، تب بھی کوئی بہتری نہیں تھی اگر، انہوں نے ہماری مانگ کے مطابق کچھ کرنے کی کوشش کی، لیکن پھر بھی انہیں یہ جاننے کے لیے ہم پر منحصر ہونا پڑے کہ آیا انہوں نے صحیح کیا یا نہیں۔ ہمیں ایسے کاموں کی ضرورت تھی جن کا ایک واضح مقصد ہو، جیسے گریں کھولنا، رنگ کھولنا، گیند کو سوراخ میں ڈالنا وغیرہ۔ کوئی کبھی نہیں پوچھتا، ”کیا میں نے یہ پہیلی صحیح طریقے سے مکمل کی ہے؟“ جب میں ریاضی کی تجربہ گاہ کے بارے میں بات کروں گا تو اس کے بارے میں مزید بات کروں گا۔

دسمبر، 6، 1958ء

بل ہل کی کلاس میں مشاہدہ:

پچھلے دنوں آپ بچوں کے ساتھ وہی کام کر رہے تھے جس میں آپ دو راڈز کو پکڑ کر پوچھتے ہیں کہ ایک دوسرے کا کیا ہے۔ میں نے کچھ دیر بعد محسوس کیا کہ آپ ہمیشہ پہلے یہ پوچھتے کہ چھوٹی راڈ بڑی کی کتنی ہے۔ بچوں نے ایک کسر کے ساتھ جواب دیا جس میں چھوٹا عدد شمار کنندہ (numerator) تھا۔ پھر میں نے دیکھا کہ اگر آپ تھوڑی دیر رک جاتے، یا شکوک ظاہر کرتے، یا سوال دہراتے، تو ان میں سے کچھ جلدی سے اپنا جواب پلٹ دیتے۔ اگر انہوں نے پہلے پانچ کا ساتواں کہا ہوتا، تو پھر سات کا پانچواں کہتے۔ تین لوگوں نے ایسا کیا: ریچل، ایک لڑکا، اور باربرا۔

یہ باربرا تھی جس نے واقعی مجھے متاثر کیا، کیونکہ وہ عمومی طور پر ایک غور و فکر کرنے والی اور قابل طالبہ ہے۔ آپ نے کالے (7) اور نیلے (9) کو اٹھا کر، اپنے پچھلے طریقہ کار کو الٹ کر کہا، ”کالے کا نیلا کیا ہے؟“ اس نے کہا، ”سات کا نواں۔“ آپ نے توقف کیا۔ اس کا چہرہ سرخ ہو گیا؛ اس نے ایک سیکنڈ کے لیے راڈز کے بجائے آپ کی طرف دیکھا، اور پھر کہا، ”نو کا ساتواں۔“

اس کے چہرے، آواز یا انداز میں مجھے یہ محسوس نہیں ہوا کہ اسے ذرا بھی اندازہ تھا کہ پہلا جواب کیوں غلط تھا اور دوسرا کیوں صحیح تھا، یا یہاں تک کہ وہ یقین رکھتی تھی کہ دوسرا جواب صحیح تھا۔ اگر اسے یقین نہیں ہے، تو میں دوسروں کے بارے میں سوچنا پسند نہیں کرتا۔

ہم چاہتے ہیں کہ راڈز حساب کی فضولیات کو سمجھ میں بدل دیں۔ خطرہ یہ ہے کہ شاید یہ فضولیات راڈز کو ہی نگل لے۔ موزیکا کو راڈز دیکھنے کے لیے کہنا بے سود ہے اگر وہ اس پر یقین نہیں رکھتی کہ جب وہ دیکھے گی تو اسے جواب مل جائے گا۔ اسے ایک کی بجائے دو معمول کا سامنا کرنا پڑے گا۔

دسمبر، 7، 1958ء

ایک دن حساب کی کلاس میں، میں اس نکتے کو واضح کرنے کی کوشش کر رہا تھا کہ تقسیم صرف اعداد کے ساتھ کیا جانے والا کام نہیں ہے، بلکہ ایک ایسا عمل ہے جو کوئی بھی شخص کر سکتا ہے جو اعداد کو نہ جانتا ہو۔ میں نے بچوں سے کہا کہ فرض کریں کہ ان کے پاس کنچوں کا ایک بڑا تھیلا ہے، جسے وہ چار لوگوں میں جتنا ممکن ہو برابر تقسیم کرنا چاہتے ہیں، اور مزید یہ کہ ان کے پاس انہیں گننے کا کوئی طریقہ نہیں ہے۔ زیادہ تر بچوں نے سمجھا کہ اگر وہ ہر شخص کو اس وقت تک باری باری ایک ایک کنچہ دیتے رہیں جب تک وہ ختم نہ ہو جائیں، تو ایسا ہو سکتا ہے۔ لیکن پیٹ اور ایک اور بچے کا خیال مختلف تھا۔ یہ پیٹ کا پیپر ہے۔

اس کے مطابق آپ تھیلے کو ایک پیمانے سے ناپ سکتے ہیں، اور کہہ سکتے ہیں کہ اس کی لمبائی 8 انچ ہے، پھر آپ ہر شخص کے لیے تھیلے کے 2 انچ ناپیں گے، کیونکہ چار لوگ ہیں اور 2 ضرب 4 برابر ہے 8 کے، تو آپ چار نشان 2 انچ کے فاصلے پر لگا کر ہر 2 انچ پر لائن کو کاٹ سکتے ہیں [یہاں ایک چھوٹی سی تصویر ہے جس میں کنچوں والے تھیلے پر چار لکیریں بنی ہوئی ہیں، برابر فاصلے پر] اور ہر شخص کو ایک 2 انچ لائن سے دوسری لائن تک جتنا حصہ ہے وہ دے سکتے ہیں۔

دوسرے نے یہی بات مختلف الفاظ میں کہی۔ میں نے باری باری دونوں سے بات کی۔ میں نے ان دونوں میں سے ہر ایک سے کہا، ”سوچیں کہ میرے ہاتھ میں کنچوں والا ایک بڑا بیگ ہے“ (اشاروں کے ذریعے، کنچوں بھرے ایک بڑے، بھاری بیگ کو دکھانے کا عمل)۔ پھر میں نے کہا، ”اب میرے اس دوسرے ہاتھ میں کچھ قینچیاں ہیں“ (قینچی کی نقل)۔ ”اب میں بیگ کو اس ہاتھ میں پکڑتا ہوں، اور قینچیوں کو لے کر آتا ہوں، اور اس بیگ کو آدھا کاٹنا شروع کرتا

ہوں (کاٹنے کا اشارہ)؛ کیا ہونے والا ہے؟“ اس موقع پر پیٹ نے کہا ”اوہ!“ دوسرے بچے ہنس پڑے۔ پھر دونوں نے کہا کہ کچے فرش پر بکھر جائیں گے۔ تبھی انہیں احساس ہوا کہ کنچوں والے بیگ کو تقسیم کرنے کے سوال پر ان کا جواب کوئی معنی نہیں رکھتا۔

لیکن ظاہر ہے کہ اگر ان بچوں کو حقیقت میں چار لوگوں میں کنچوں کا بیگ تقسیم کرنے کا مسئلہ درپیش ہوتا، تو وہ کبھی بھی اتنے بے وقوف نہ ہوتے کہ وہ بیگ کو چار حصوں میں کاٹنے کی کوشش کرتے۔ صرف اسکول میں انہوں نے اس طرح سوچا۔

یہ مجھے اس واقعے کی یاد دلاتا ہے جو میرے پریپ اسکول کے دنوں میں ہوا۔ ایک دوست کیمسٹری کے امتحان کی تیاری کر رہا تھا۔ وہ ان سائنس کی فہرست یاد کرنے کی کوشش کر رہا تھا جو پانی میں حل ہو جاتے ہیں۔ فہرست کو دہراتے ہوئے، اس نے کہا کہ کیمیشم کاربوئیٹ حل ہوتا ہے۔ میں نے اس سے کہا کہ وہ کچھ عام چیزوں کے نام بتائے جو کیمیشم کاربوئیٹ سے بنی ہوں۔ اس نے چونامپتھر، گرینائٹ، اور سنگ مرمر کا نام لیا۔ میں نے پوچھا، ”کیا تم نے ان چیزوں کو بارش میں تحلیل ہوتے دیکھا ہے؟“ اس نے کبھی اس بارے میں سوچا ہی نہیں تھا۔ جو وہ کیمسٹری اور حقیقی دنیا کیلئے پڑھ رہا تھا، یعنی اس کے حواس اور عام فہم کی دنیا کے درمیان کوئی تعلق نہیں تھا۔

فروری، 6، 1959ء

مجھے خیال آیا، فرض کریں کہ ہم بچوں سے کہیں کہ وہ دو لکیریں کھینچیں، جن میں سے ایک کی لمبائی دوسری کی پانچ کا ساتواں حصہ ہو۔ غالباً وہ 5 انچ اور 7 انچ کی لکیریں کھینچیں گے۔ لیکن پھر فرض کریں کہ ہم ان سے کہیں کہ وہ دو اور لکیریں کھینچیں، جن میں سے ایک کی لمبائی دوسری کی پانچ کا ستر ہواں حصہ ہو۔ میں سوچ رہا ہوں کہ کتنے بچے کچھ دیر بعد آکر کہیں گے کہ یہ ممکن نہیں، کیونکہ وہ اپنے کاغذ پر 17 انچ کی لکیر نہیں لگا سکتے۔ سمجھ بوجھ کے بارے میں شاید ہم یوں کہہ سکتے ہیں کہ، جتنا بہتر ہم کسی چیز کو سمجھتے ہیں، اتنے زیادہ مواقعوں پر ہم اسے استعمال کر سکتے ہیں۔ اگر ایسا ہے، تو بچوں کو کسرات (fractions) سمجھانے کا ایک طریقہ یہ ہو سکتا ہے کہ انہیں جتنا ممکن ہو، مختلف طریقوں سے کسرات کو استعمال کرنے کا موقع دیا جائے۔

مجھے محسوس ہو رہا ہے کہ میں کسرات کو مقدار (quantity) اور علامات (operators) کے طور پر سمجھنے کے فرق کو سمجھنے لگا ہوں۔
 $1/2 + 1/3 = 5/6$ کا مطلب یہ ہو سکتا ہے کہ 1 کا $1/2$ ، جمع اور 1 کا $1/3$ ، برابر ہے 5 کا $5/6$ کے۔ یا پھر اس کا مطلب یہ ہو سکتا ہے کہ کسی چیز کا $1/2$ ، اور جمع اسی چیز کا $1/3$ ، اسی چیز کے $5/6$ کے برابر ہوتا ہے، چاہے وہ چیز کچھ بھی ہو۔

لیکن ایک منٹ ٹھہریے۔ کیا تمام اعداد علامات نہیں ہیں؟ جب ہم کہتے ہیں $2 + 3 = 5$ ، کیا اس کا مطلب یہ نہیں ہوتا کہ 2 چیزیں اور 3 چیزیں مل کر 5 چیزیں بنتی ہیں؟ مختصر یہ کہ جب ہم ریاضی پڑھاتے ہیں، تو کیا ہم ہمیشہ الجبرا نہیں پڑھا رہے ہوتے، چاہے ہمیں اس کا علم ہو یا نہ ہو؟ اور کیا ہماری کچھ مشکلات اور الجھنیں اس بات سے پیدا نہیں ہوتیں کہ ہمیں اس کا علم نہیں ہوتا، یا ہم اس کا شعور نہیں رکھتے؟ جب ہم $2 + 2 = 4$ لکھتے ہیں، تو حقیقت میں ہم یہ کہنا چاہتے ہیں کہ $2x + 2x = 4x$ ہے۔

ہم اس خیال کے عادی ہیں کہ ہم کسرات کو تب تک جمع نہیں کر سکتے جب تک کہ ہمارے پاس نسب نما مشترک نہ ہوں۔ لیکن یہ پوری تعدادوں کے بارے میں بھی درست ہے۔ مثال: دو گھوڑے جمع تین گھوڑے برابر پانچ گھوڑے؛ لیکن دو گھوڑے جمع تین مال بردار ٹرینیں برابر کیا بنیں گے؟ پانچ چیزیں، شاید اشیاء۔ لیکن پھر، ہم نے گھوڑوں اور مال بردار ٹرینوں کو مشترک نسب نما ”اشیاء“ دے دیا ہے۔

میں نے طویل عرصے سے یہ محسوس کیا ہے کہ ریاضی کو ”سمجھنے“ کا معاملہ اس سے کہیں زیادہ مشکل ہے جتنا یہ نظر آتا ہے، اور اب مجھے اس کی سمجھ آنا شروع ہوئی ہے۔ ”سادہ“ ریاضی میں کچھ بھی سادہ نہیں ہے۔ یہ خیال کہ کوئی مہربان خاتون بغیر مزید سوچ بچار کے بچوں کو ریاضی ”سمجھنے“ کی تعلیم دے سکتی ہے، محض بے وقوفی ہے۔

ہم جلد ہی یہ جان گئے کہ یہ خیال بھی اتنا ہی بے وقوفانہ ہے کہ ریاضی میں پی ایچ ڈی کرنے والے بچوں کو ریاضی سمجھا سکتے ہیں۔ اس پروفیسر کی قیادت میں ریاضی کی تعلیم میں آنے والی تبدیلی نے کہیں کہیں کچھ چھوٹے اچھے خیالات کو جنم دیا۔ لیکن عمومی طور پر، اس نے ریاضی کی تعلیم کو بہتر بنانے میں بہت کم کردار ادا کیا، اور بہت سے مقامات پر تو اسے بدتر بنا دیا۔

مجھے اس بات پر شدید شبہ ہے کہ کسی کو کچھ ”سمجھنا“ سیکھا جاسکتا ہے، یعنی یہ دکھانا کہ اس کے مختلف حصے ایک دوسرے سے جڑے ہوئے ہیں، یا کسی کے ذہن میں اس کی ساخت کا ماڈل بنانا ممکن ہے۔ ہم دوسروں کو نام اور فہرستیں دے سکتے ہیں، لیکن ہم انہیں اپنی ذہنی ساخت نہیں دے سکتے؛ انہیں اپنی خود کی تعمیر کرنی ہوگی۔ بہت سے لوگ دعویٰ کرتے ہیں کہ علم یا تجربے کا کوئی بھی میدان سوالات اور جوابات کی ایک پروگرام شدہ سیریز میں تبدیل کیا جاسکتا ہے۔ ایک دن مجھے ایک گیارہویں جماعت کا طالب علم نے جسے ایک یا دو سال پروگرام شدہ ریاضی کی تعلیم دی گئی تھی، اپنی بصیرت کے بل پر جس کا شاید اسے خود بھی احساس نہیں تھا، اس طریقہ کار کی خامی بتائی: ”اگر لوگ مجھے سوالات دیں تو میں زیادہ تر جوابات یاد کر سکتا ہوں، لیکن میں کبھی بھی سوالات یاد نہیں رکھ سکتا۔“ بالکل صحیح۔

مارچ، 8، 1959ء

اس اسکول کا نظریہ یہ لگتا ہے کہ اگر بچے اپنی کسرات کے کام کو واضح کرنے کے لیے تصویریں بنائیں، تو وہ جو کچھ کر رہے ہیں اسے سمجھ جائیں گے اور غلطیاں نہیں کریں گے۔ کچھ دن بعد میں نے اس نظریے کی ایک دلچسپ مثال دیکھی۔ پیٹ کے پاس یہ سوال تھا؟ $1/3 + 1/2 =$ اس نے کچھ دیر سوچا، پھر دو مستطیلیں بنائیں، ہر ایک کو تین حصوں میں تقسیم کیا۔ اس نے ایک مستطیل کے دو حصے سیاہ کیے اور لکھا، $1/2$ پھر اس نے دوسری مستطیل کا ایک حصہ سیاہ کیا اور لکھا، $1/3$ اس نے انہیں تھوڑی دیر دیکھا؛ پھر اس نے لکھا $1/3 + 1/2 = 1$ ۔ اور وہ چہرے پر خوشی اور طمانیت لیے واپس بیٹھ گئی۔

میسٹر نے لکھا، $1/3 + 1/2 = 3/4$ ۔ برابر، جو اس کے پاس بیٹھی تھی، فوراً بولی، نہیں! $1/3 + 1/2$ کے برابر نہیں ہوتا۔ مجھے اس کا مطلب سمجھنے میں ایک یا دو سیکنڈ لگے۔ چونکہ $1/2 + 1/4 = 3/4$ ہوتا ہے، اس لیے $1/3 + 1/2$ کا جواب $3/4$ کے برابر نہیں ہو سکتا۔ یہ بچی اپنے ہر کام کو مختلف زاویوں سے دیکھتی ہے تاکہ یہ جان سکے کہ یہ سب ایک ساتھ کیسے ملتا ہے اور کیا یہ منطقی ہے۔ لیکن یہ کتنی زیادہ نایاب ہے۔

میں نے پچھلے دنوں موزیکا سے پوچھا کہ ایک پورے میں کتنے تہائی ہوتے ہیں۔ اس نے کہا، ”یہ اس بات پر منحصر ہے کہ پورا کتنا بڑا ہے۔ اگر ہم اپنے طلباء کے ذہنوں میں جھانک سکتے، تو ہم کتنوں کو ہم خیال پاتے؟ وہ جانتے ہیں کہ یہ غلط ہے اور یہ نہیں کہا جانا چاہیے؛ لیکن کتنے خاموشی سے اس پر سوچتے ہیں؟

کبھی کبھی پیٹ حقیقی دنیا سے جڑی رہتی ہے۔ میں نے اس سے پوچھا، ”کیا تم کھانے کے لیے کسی چیز کا ایک تہائی لوگی یا ایک چوتھائی؟“ اس نے فوراً جواب دیا، ”یہ اس بات پر منحصر ہے کہ وہ کیا ہے۔“

تعطیلات کے فوراً بعد، میں نے دوپہر کی کلاس کے سب بچوں کو (راڈز) چھڑیاں دیں اور ان سے کہا کہ وہ معلوم کریں $1/2 + 1/3$ کتنا ہو گا۔ مجھے یاد نہیں کہ میں نے انہیں کوئی اشارہ دیا تھا؛ مجھے تقریباً یقین ہے کہ میں نے نہیں دیا۔ کلاس کے زیادہ تر بچوں نے بغیر کسی اشارے کے راڈز کو ادھر ادھر کیا، یہاں تک کہ انہوں نے 6 سینٹی میٹر یا 12 سینٹی میٹر کی لمبائی حاصل کی، اس کا نصف اور تہائی نکالا، انہیں جمع کیا، اور مجھے جواب $5/6$ دیا۔ میں دوبارہ کوشش کرنے سے تقریباً ڈرتا ہوں۔ کچھ بچے شاید بغیر راڈز کے یہ کر سکیں؛ لیکن زیادہ تر نہیں کر سکیں گے۔

بیٹی نے کہا، $1/2 + 3/5$ یا اس سے زیادہ ہے۔ آپ کو 1 بنانے کے لیے دو مزید پانچویں کی ضرورت ہے، اور $2/4$ ، $2/5$ سے زیادہ ہے، تو جواب 1 سے بڑا ہونا چاہیے۔ یہ ایک حیرت انگیز بچی ہے۔ پھر بھی، ایک روایتی سکول میں، اسے ”سست“ طالب علم سمجھا جاسکتا تھا، اور وہ بن بھی سکتی تھی۔ وہ کسی بھی کام کو کرنے سے پہلے، جن چیزوں پر کام کر رہی ہوتی انہیں مختلف زاویوں سے دیکھنا، اور ان کے معنوں پر غور کرنا پسند کرتی ہے۔ لیکن عمومی طور پر، یہ اسکول میں آگے بڑھنے کا طریقہ نہیں ہے۔

بعد میں اس نے کسی سے پوچھا، بغیر کسی نصف کے 20 کا ایک تہائی کیا ہے؟

اس کے بعد بھی، وہ $1/2 + 1/4$ پر کام کر رہے تھے، اور میں نے یہ تبصرے سنے:

رالف: یہ $3/4$ ہے، اور ہمیں نہ پوچھو کہ ہم نے یہ کیسے کیا۔

گل: 1 اور 1 کو جمع کرنے پر تمہیں 3 حاصل ہوتا ہے؟

بیٹی: میں ایسا نہیں کر رہی، میں اپنے طریقے سے کر رہی ہوں۔

بعد میں، جب وہ $1/5 + 3/10$ پر کام کر رہے تھے:

بیٹی: جواب $5/10$ ہے یا $1/2$ ۔

گل: لیکن 5، 10 کا اور 10، 3 کا نصف نہیں ہے۔

جین نے غور سے کہا، ”آٹھ، 24 پر تین بار جاتا ہے۔ تین، 24 پر کتنی بار جاتا ہے؟“ اسے یہ معلوم کرنے میں کافی وقت لگا۔

اتفاق سے اسکول کے خلاف مہم کے باوجود تمام بچے بغیر کسی استثناء کے ان میں جاتے ہیں۔

اپریل، 24، 1959ء

اگر بچے یہ محسوس کرنے لگیں کہ کائنات بے معنی ہے، تو اس کی وجہ یہ ہو سکتی ہے کہ ہم اس کے بارے میں بات کرنے کیلئے جس زبان کا استعمال کرتے ہیں وہ بے مطلب لگتی ہو، یا کم از کم اس وجہ سے کیونکہ کائنات کے درمیان تضادات موجود ہیں جیسے ہم اس کا تجربہ کرتے ہیں اور جیسے ہم اس کے بارے میں بات کرتے ہیں۔

اسکول میں ہم جو اہم کام کرنے کی کوشش کرتے ہیں، وہ یہ ہے کہ بچوں کو ایک ذریعہ فراہم کریں یعنی زبان جس کے ذریعے وہ سیکھ سکیں، سوچ سکیں، اور اپنے ارد گرد کی دنیا کے بارے میں بات کر سکیں۔ یایوں کہنا چاہیے کہ ہم ان کی مدد کرتے ہیں کہ وہ اس ذریعے کو بہتر بنائیں جو پہلے سے ہی ان کے پاس ہے۔ ہم ایسے عمل کرتے ہیں جیسے یہ زبان کا ذریعہ کمال ہو، اور بچوں کو صرف اسے درست طریقے سے استعمال کرنا سیکھنا ہو، یعنی ویسے جیسے ہم کرتے ہیں۔ حقیقت میں، یہ کئی لحاظ سے ایک بہت ہی ناقص ذریعہ ہے۔ اگر ہم اس کی خامیوں سے زیادہ آگاہ ہوتے، تو بہت سے طریقوں سے یہ جس کائنات کو بیان کرنے کی کوشش کرتا ہے اس کے ساتھ مطابقت نہیں رکھتا، اس میں موجود تضادات اور پیچیدگیوں سے، ہم بچوں کو اس کے بارے میں خبردار کر سکتے، انہیں یہ دکھا سکتے کہ کہاں الفاظ اور تجربہ ایک دوسرے سے مطابقت نہیں رکھتے، اور شاید انہیں ایسے طریقے دکھا سکتے کہ کس طرح زبان کا استعمال کر کے کسی حد تک اس کی حدود سے اوپر اٹھا جاسکتا ہے۔

صفات کو دیکھیں کچھ، یوں کہنا چاہیے، مطلق ہیں: گول، نیلا، سبز، مربع۔ لیکن بہت سی دوسری نسبتیں ہیں: لمبا، چھوٹا، پتلا، موٹا، بھاری، ہلکا، اونچا، نیچا، نزدیک، دور، آسان، مشکل، بلند، نرم، گرم، سرد۔ ان میں سے کسی کا بھی کوئی مطلق معنی نہیں ہے۔ لمبا اور چھوٹا صرف اس وقت معنی رکھتے ہیں جب انہیں کسی اور چیز سے لمبا یا چھوٹا کہا جائے۔ لیکن ہم ان الفاظ کو ایسے استعمال کرتے ہیں جیسے وہ مطلق ہوں۔ حقیقت میں، کئی بار ایسا ہوتا ہے کہ بچہ ایک خاص چیز کو ایک دن لمبا سنتا ہے اور اگلے دن چھوٹا، یا ایک دن گرم اور اگلے دن سرد۔ ہم الفاظ کا استعمال ایسے کرتے ہیں جیسے وہ معنی میں مستقل ہوں، لیکن ہم مسلسل ان کے معنی تبدیل کرتے رہتے ہیں۔ وہ سوپ جو ٹھنڈا ہو گیا ہے، بچے کے لیے اب بھی بہت گرم ہے۔ آج کا چھوٹا پنسل کل کا لمبا پنسل ہے۔ بڑے بلی کے بچے کا نام ”مڈنائٹ“ ہے؛ لیکن اس کے ساتھ سختی نہ کرو، وہ بہت چھوٹا ہے۔ گھوڑے بڑے جانور ہیں؛ چھوٹے گھوڑے کو دیکھو (بچے کے سائز سے تین گنا بڑا)۔ تم کتنے بڑے ہو گئے ہو؛ تم یہ نہیں لے سکتے، تم بہت چھوٹے ہو۔ بچے اس قسم کی الجھن سے مطابقت پیدا کر لیتے ہیں؛ لیکن کیا یہ ایک ذہنی طور پر صحت مند اور مفید مطابقت ہے، یا صرف ایک قسم کی (پروڈکشن اسٹریٹیجی) پیداواری حکمت عملی ہے؟ کیا یہ مفید ہو گا کہ پہلی جماعت کے بچوں سے بات کی جائے کہ ہم ایک خاص پہاڑ کو چھوٹا اور ایک خاص بلی کے بچے کو بڑا کیوں کہتے ہیں؟ یا یہ ان کے لیے آسان بات ہے؟

روایتی طور پر گرامر کی تعلیم اس الجھن میں اضافہ کرتی ہے۔ ہم اسم اور صفت کے بارے میں بات کرتے ہیں اور ان کا استعمال کرتے ہیں جیسے وہ بہت مختلف ہوں، لیکن حقیقت میں اکثر وہ بڑی حد تک ایک جیسے ہوتے ہیں۔ ایک سبز گیند، ایک سبز قمیض، ایک سبز سائیکل، اور ایک سبز نرم کھلونا اس لحاظ سے ایک جیسے ہیں کہ وہ سبز ہیں (صفت) اور یہ کہ وہ کھلونے ہیں (اسم)۔ جب ہم انہیں سبز کہتے ہیں، تو ہمارا مطلب ہے کہ وہ ایک ایسی کلاس کے رکن ہیں جن میں سبز رنگ مشترک ہے۔ جب ہم انہیں کھلونے کہتے ہیں، تو ہمارا مطلب ہے کہ وہ ایک ایسی کلاس کے رکن ہیں جن میں یہ مشترک ہے کہ بچے ان سے کھیلتے ہیں۔ کیوں ایک بچے سے توقع کی جائے کہ اسے ان کلاسوں کے درمیان کچھ بہت مختلف محسوس کرنا چاہیے؟ کیوں ایک گیند کا سبز رنگ اس گیند ہونے کی خصوصیت سے مختلف ہے؟ مجھے تو کوئی فرق محسوس نہیں ہوتا۔ یہ دونوں ایک چیز کے بارے میں کچھ کہنے کے طریقے ہیں۔ ہم بچوں کو بتاتے ہیں کہ ایک پارٹ آف اسپیس اور دوسرے کے درمیان معنی کا فرق ہے، جب کہ یہ حقیقت

میں اس بات سے تعلق رکھتا ہے کہ ہم انہیں جملوں میں کیسے فٹ کرتے ہیں۔

اپریل، 30، 1959ء

ایک دن نیٹ سے پوچھا گیا کہ اس نے ایک مخصوص سوال کیسے حل کیا جس میں کسریں شامل تھیں، تو اس نے کہا، ”مجھے لگتا ہے کہ اس کا ہمیشہ کوئی نہ کوئی ڈائی ایگنل فارم ہوتا ہے۔“ وہ بغیر اس بات کی پروا کیے کہ اصل میں کسرات کیا ظاہر کرتی ہیں، ایسا قاعدہ تلاش کر رہا تھا جو تمام صورتوں پر پورا اترے۔ ایلین کو جب کسریں جمع کرنے کے لیے دی گئیں، تو اس نے اب بھی اوپر اور نیچے کے عدد جمع کیے (جمع کا مطلب ہے جوڑنا، تو جب اسے + کا نشان نظر آتا ہے، وہ ہر چیز کو جوڑ دیتی ہے جو اس کی نظر میں آتا ہے)۔

میں نے نیٹ کو؟ $1/3 + 1/4 =$ پر کام کرتے دیکھا۔ اس نے $1/3, 2/6, 4/12, 8/24$ وغیرہ کے مساوی کسریں لکھنا شروع کر دیں۔ اس نے اس دو گنا کرنے کا عمل استعمال کرتے ہوئے کسروں کی ایک لمبی فہرست لکھ دی۔ پھر اس نے $1/2, 2/8, 4/16, 8/32$ کے لیے بھی یہی کیا۔ لیکن وہ یہ نہیں سمجھ سکا کہ وہ دونوں کسروں کے لیے ایک مشترکہ نسب نمائیوں نہیں حاصل کر سکا۔ سیم کو اسے یہ دکھانا پڑا کہ $1/4$ کو $6/24$ کے طور پر لکھا جاسکتا ہے۔

ان بچوں میں سے کچھ کیلئے اصولوں کی پیروی ایسے ہی ہے جیسے کھلی جگہ پر ٹینک میں سفر کرنے والا شخص۔ وہ دنیا کو ایک چھوٹے سے سوراخ سے دیکھتے ہیں، وہ ایک ہدف پر نشانہ سادہ ہتھے ہیں اور روانہ ہو جاتے ہیں، لیکن اگر ایک دھچکا انہیں راستے سے ہٹا دیتا ہے، تو ان کی نظر ہدف سے ہٹ جاتی ہے اور وہ کھو جاتے ہیں۔ انہیں معلوم کہ انہوں نے کہاں سے شروع کیا، وہ کتنی دور جا چکے ہیں، یا وہ کہاں ہیں۔

پہلی جماعت کا ایک طالب علم ورک بک میں سوالات کا ایک صفحہ حل کر رہا تھا۔ جوابات دیے گئے تھے، لیکن کچھ درست تھے، کچھ نہیں، اور بچے نے ان پر اس کے مطابق نشان لگانے تھے۔ اس نے پہلے تین یا چار کو درست قرار دیا، اور پھر اگلے والے پر ایکس لگا دیا۔ اس نے یہ اتنی تیزی سے کیا کہ استاد نے پوچھا، اسے کیسے پتا چلا کہ یہ غلط ہے۔ اس نے کہا، ”اوہ، وہ ہمیشہ یہاں کے آس پاس ایک غلط جواب رکھتے ہیں۔“

بچوں کے اصول۔ اب مجھے ان بچوں کی ان کوششوں میں کوئی برائی نظر نہیں آتی کہ وہ کسروں کے ساتھ کام کرنے کے لیے اصول ڈھونڈ رہے ہیں، چاہے وہ اصول کتنے ہی عجیب کیوں نہ لگیں۔ آخر کار، کیپلر نے جب تقریباً پچیس سال تک سورج کے گرد سیاروں کی حرکت کے قوانین تلاش کرنے کی کوشش کی، تو اس نے خود بھی کچھ عجیب اندازے لگائے ہوں گے۔ بچوں کے ساتھ مسئلہ یہ تھا کہ ان کے پاس یہ جانچنے کا کوئی طریقہ نہیں تھا کہ ان کے اصول ٹھیک ہیں یا نہیں۔ وہ حقیقت یا داخلی منطق اور تسلسل کو چیک کرنے کے طریقے کے طور پر استعمال نہیں کر سکتے تھے۔ اس کے بجائے، وہ اپنا کام استاد کے پاس لے جاتے اور پوچھتے، ”کیا یہ درست ہے؟“

مزید یہ کہ، ان کے خود بنائے ہوئے اصول اتنے عجیب، غیر منظم، اور بے ربط ہوتے تھے کہ جب وہ کسی اصول پر اتفاق کر لیتے، یعنی کسی استاد سے ”یہ درست ہے“ سن لیتے، یا وہ کس قسم کے مسائل کے لیے ٹھیک تھا، تو وہ شاذ و نادر ہی اس اصول کو یاد رکھ پاتے تھے۔

جون، 15، 1959ء

بچے اسکول میں ایک بڑی مستقل حکمت عملی کا استعمال کرتے دکھائی دیتے ہیں۔ یہاں تک کہ زیادہ تر وقت اچھے طلباء بھی اسے استعمال کرتے ہیں، خراب طلباء تو ہر وقت ہی اسے استعمال کرتے ہیں، اور ہر کوئی اسے اس وقت استعمال کرتا ہے جب وہ دباؤ میں ہوتا ہے۔ اس حکمت عملی کو بیان کرنے کا ایک طریقہ یہ ہے کہ اس کا مرکز سوال نہیں بلکہ جواب ہوتا ہے۔ اس فرق کو بہترین طور پر ان دونوں قسم کے لوگوں کے سوال حل کرنے کے طریقے کا موازنہ کر کے دیکھا جاسکتا ہے۔

مسئلے پر توجہ دینے والا شخص کسی مسئلے کو ایک ایسی صورت حال کے بارے میں بیان کے طور پر دیکھتا ہے، جس میں سے کچھ چھوڑ دیا گیا ہو۔ دوسرے الفاظ میں، اس صورت حال میں ایک ایسا تعلق یا نتیجہ ہوتا ہے جو بیان نہیں کیا گیا ہوتا اور جسے تلاش کرنا ضروری ہوتا ہے۔ وہ صورت حال کے بارے میں سوچ سمجھ کر، اور اسے اپنے ذہن میں مکمل طور پر ترتیب دینے کی کوشش کرتے ہوئے مسئلے کو نشانہ بناتا ہے۔ جب وہ اسے مکمل طور پر دیکھتا ہے، تو اسے پتا چل جاتا ہے کہ کون سا حصہ چھوڑ دیا گیا ہے، اور جواب تقریباً خود بخود آ جاتا ہے۔ کسی بھی مسئلے کا جواب، اسکول کا مسئلہ ہو یا کوئی اور، مسئلے میں ہی ہوتا ہے، جو صرف عارضی طور پر نظروں سے اوجھل ہوتا ہے۔ اسے ڈھونڈنا ایسا ہے جیسے ایک پزل میں گمشدہ ٹکڑا ڈھونڈنا۔ اگر آپ پزل میں خالی جگہ کو دیکھیں، تو آپ کو معلوم ہو جاتا ہے کہ اس ٹکڑے کی شکل کیا ہوگی جو اسے بھرے گا۔

لیکن اسکول میں زیادہ تر بچے اپنی توجہ مسئلے کی بجائے جواب پر مرکوز رکھنے والے ہوتے ہیں۔ وہ ایک مسئلے کو ایک قسم کے اعلان کے طور پر دیکھتے ہیں کہ، کہیں دور کسی پراسرار ”جواب کی سرزمین“ پر ایک جواب ہے، جسے انہیں جا کر ڈھونڈنا ہے۔ کچھ بچے فوراً اس جواب کو استاد کے ذہن میں تلاش کرنے کی کوشش کرنے لگتے ہیں۔ چھوٹے بچے اس میں ماہر ہوتے ہیں۔ انہیں پتا ہوتا ہے، خاص طور پر اگر وہ پیارے نظر آتے ہوں، کہ اگر وہ کافی الجھن یا خوف ظاہر کریں گے، تو استاد عموماً انہیں وہ بتا دے گا جو انہیں جاننے کی ضرورت ہے۔ اسے ان کی ”مدد کرنا“ کہا جاتا ہے۔ جرات مند بچے اس جواب کی سرزمین میں خزانے کی تلاش کے لیے نکلنے کے لیے تیار ہوتے ہیں۔ ان کے لیے، مسئلہ ایک جواب حاصل کرنے کی ترکیب ہے، ایک قسم کی ہدایات یا سراغ ہیں جو انہیں بتاتے ہیں کہ کیا کرنا ہے، جیسے کہ دفن شدہ بحری قزاق کے خزانے کو تلاش کرنے کے لیے ہدایات بڑے بلوط کے پاس جاؤ، چرچ کے برج کی چوٹی کی لائن میں سو قدم چلو وغیرہ۔ پروڈیوسر بچے سوچتے ہیں، ”آؤ دیکھتے ہیں، جب پچھلی بار میرے پاس اس طرح کا مسئلہ تھا تو میں نے کیا کیا تھا؟“ اگر وہ اپنی ترکیبیں یاد رکھتے ہیں، اور انہیں آپس میں گڈنڈ نہیں کرتے، تو وہ جواب تلاش کرنے کے کھیل میں اچھے ہو سکتے ہیں، اور جو جوابات وہ لیکر آتے ہیں، اکثر صحیح ہوتے ہیں۔

فرض کریں سوال یہ ہے: ”این میری سے تین سال بڑی ہے، اور ان کی عمریں ملا کر 21 بنتی ہیں۔ ہر ایک کی عمر کتنی ہے؟“ سوال پر توجہ دینے والا شخص ان لڑکیوں کو اپنے ذہن میں حقیقی روپ دینے کی کوشش کرتا ہے۔ کیا وہ بڑی ہیں؟ نہیں؛ ان کی عمریں زیادہ ہو جائیں گی۔ انہیں تقریباً 10 سال کی ہونا چاہیے۔ جیسے جیسے غلط امکانات ختم ہو جاتے ہیں، صحیح جوڑا زیادہ نمایاں اور واضح ہو جاتا ہے۔ یہاں تک کہ وہ 9 اور 12 سال کی عمر کی ہوتی ہیں۔

مسئلے پر توجہ دینے والا شخص ایک فارمولا استعمال کر سکتا ہے۔ وہ بہت جلد دیکھ سکتا ہے کہ این اور میری کی عمریں مل کر میری کی عمر کے دو گنا کے برابر ہوں گی، جس میں تین جمع کر دیا جائے۔ وہ کچھ اس طرح لکھ سکتا ہے جیسے $2M = 18$ ؛ $M + M + 3 = 21$ ؛ $A + M = 21$ ؛ لہذا $M = 9$ اور $A = 12$ ہوگا۔ لیکن بات یہ ہے کہ وہ یہ فارمولا، یہ مسئلہ حل کرنے کا عمل، مسئلے سے ہی نکالے گا؛ اپنی یادداشت سے نہیں۔

دوسری طرف، ماہر جواب پر توجہ دینے والا شخص، جو استاد کی حوصلہ افزائی کرنے والا یا استاد کے ذہن کو پڑھنے والا نہیں ہوتا، سوچتا ہے، ”اب میں دیکھتا ہوں، ہم نے اس قسم کے مسئلے کو کیسے حل کرنا ہے؟ جب میرے پاس اس طرح کا مسئلہ تھا؟ اوہ، ہاں، مجھے یاد ہے، تم نے ان کی عمروں کے بارے میں کچھ لکھا تھا، دیکھتے ہیں، x کو میری کی عمر کے برابر سمجھ لیتے ہیں، پھر ہمیں این کی عمر کو کچھ ہونے دینا ہوگا، میرا خیال ہے کہ $x + 3$ ، پھر ہم کیا کریں، انہیں جمع کر دیتے ہیں،

شاید ہاں، یہ درست ہے، $x + x + 3 = 21$ پھر ہمیں 3 کی جگہ تبدیل کرنی ہوگی، یہ کیسے کرتے ہیں، دونوں طرف سے گھٹا دیتے ہیں، اور اسی طرح جب تک وہ ایک جواب حاصل نہیں کر لیتا، جو وہ استاد کے پاس لے جاتا ہے اور کہتا ہے، ”کیا یہ درست ہے؟“ لیکن یہ جواب مسئلے میں نہیں کہیں اور تھا، جواب حاصل کرنے کے عمل کو اندھی یادداشت سے نکالنا پڑا۔

تقریباً ہر چیز جو ہم اسکول میں کرتے ہیں، بچوں کو جواب پر توجہ مرکوز رکھنے والا بناتی ہے۔ پہلی بات، صحیح جوابات فائدہ مند ہوتے ہیں۔ اسکول ایک قسم کے ”صحیح جوابات“ کے معبد ہوتے ہیں، اور آگے بڑھنے کا طریقہ یہ ہے کہ ان میں سے کافی تعداد کو قربان گاہ پر پیش کیا جائے۔ دوسری بات، یہ امکان زیادہ ہے کہ استاد خود بھی جواب پر توجہ دینے والے ہوں، خاص طور پر ریاضی میں، لیکن صرف وہاں ہی نہیں۔ جو وہ کرتے ہیں، وہ اس لیے کرتے ہیں کیونکہ انہیں یہ بتایا گیا تھا یا ہے، یا کتاب میں یہی کہا گیا ہے، یا یہ وہی ہے جو وہ ہمیشہ سے کرتے آئے ہیں۔ تیسری بات، یہاں تک کہ وہ استاد جو خود جواب پر توجہ دینے والے نہیں ہیں، شاید وہ بھی یہ نہ دیکھ سکیں گے جیسا کہ میں خود اسے کئی سالوں تک نہیں دیکھ پایا تھا، کہ جواب پر توجہ مرکوز رکھنے والوں اور سوال پر توجہ مرکوز رکھنے والوں میں کیا فرق ہے، اور نہ ہی اس کی اہمیت کو سمجھیں گے۔ اس طرح ان کے بچوں کو پڑھانے کے طریقے، اور سب سے بڑھ کر، جو کام کا بوجھ وہ انہیں دیتے ہیں، بچوں کو جواب پر مبنی حکمت عملیوں کی طرف دھکیلیں گے، وہ بھی صرف اس وجہ سے کہ کسی اور چیز کے لیے وقت نہیں ہوگا۔ میں نے کئی بار نوٹ کیا ہے کہ جب کلاس کا کام کا بوجھ ہلکا ہوتا ہے، تو بچے کچھ سوچنے کے لیے تیار ہوتے ہیں، مسئلوں کو حل کرنے کے لیے وقت نکالتے ہیں؛ جب کام کا بوجھ زیادہ ہوتا ہے، تو ”مجھے یہ سمجھ نہیں آ رہا“ جیسی آوازیں سنائی دینے لگتی ہیں، سوچنا بند ہو جاتا ہے، اور وہ توقع کرتے ہیں کہ ہم انہیں سب کچھ دکھائیں۔ اس طرح نام نہاد اعلیٰ معیارات کے حصول کے لیے اسکولوں میں کوشش کا ایک استہزائی نتیجہ یہ ہے کہ بچے سوچنے میں بہت مصروف رہتے ہیں۔

ایک دن، میں ایک سولہ سالہ لڑکے کے ساتھ کام کر رہا تھا جسے فزکس کے پہلے سال میں مشکل پیش آرہی تھی۔ میں نے اسے اس کی کتاب میں سے ایک سوال حل کرنے کو کہا۔ فوراً اس نے اپنے کانڈر لکھنا شروع کر دیا:

دیا گیا:

حل کرنے کیلئے:

استعمال:

اس نے حروف اور اعداد کے مجموعے کے ساتھ خالی جگہوں کو بھرنا شروع کر دیا۔ میں نے کہا، ”رکو، تمہیں ابھی تک یہ بھی نہیں معلوم کہ سوال کس بارے میں ہے؛ تناسب لکھنا شروع کرنے سے پہلے کم از کم اس کے بارے میں سوچو تو سہی۔“ اس نے کہا، ”لیکن ہمارے استاد ہمیں کہتے ہیں کہ ہمیں اپنے تمام سوالات اسی طرح حل کرنے ہیں۔ تو بس، یہ رہا تمہارا جواب۔ اس میں کوئی شک نہیں کہ یہ استاد کہے گا کہ وہ چاہتا ہے کہ اس کے طلباء سوالات کے بارے میں سوچیں، اسی لیے اس نے یہ طریقہ تجویز کیا تاکہ وہ سوچیں۔ لیکن جوابات اس نے نہیں دیکھی، اور شاید کبھی نہیں دیکھ پائے گا، وہ یہ ہے کہ واضح سوچ تک پہنچنے کے خاتمے کا ذریعہ اپنے آپ میں ہی ختم ہو گیا، صرف ایک رسم کا حصہ بن گیا، جو آپ کو اپنے جواب کی تلاش میں ادا کرنا پڑتا ہے۔

جب بچے ایسے حالات میں ہوتے ہیں جہاں ان پر صحیح جواب دینے کا دباؤ نہیں ہوتا، اور نہ ہی انہیں یہ جلدی کرنا ہوتا ہے، تو وہ حیرت انگیز کارنامے انجام دے سکتے ہیں۔ پچھلے خزاں میں، نومبر کے آس پاس، میں نے سہ پہر کے سیشن کو حل کرنے کیلئے کچھ سوالات دیے۔ میں نے کہا،

”آپ نے کبھی ایسے سوالات نہیں دیکھے ہیں، آپ کو نہیں معلوم کہ انہیں کیسے حل کرنا ہے، اور مجھے پرواہ نہیں ہے کہ آپ انہیں صحیح حل کرتے ہیں یا نہیں۔ میں صرف یہ دیکھنا چاہتا ہوں کہ آپ انہیں حل کرنے کی کوشش کیسے کرتے ہیں۔“ یہ سوالات بنیادی طور پر سادہ الجبرا کی سوالات تھے، جیسے ایم اور میری کے بارے میں یا ایک خاص تعداد کے نکل اور ڈائم جو جمع کرنے پر 85 سینٹ بنتے ہیں“ ایسے سوالات جو اکثر پہلے سال کے الجبرا کے طلباء کے لیے مشکل ثابت ہوتے ہیں۔ ان پانچویں جماعت کے بچوں نے ان سوالات کو بڑے جوش و خروش، ہوشیاری، اور عام فہم کے ساتھ حل کرنے کی کوشش کی ایک لفظ میں کہا جائے تو سمجھداری سے۔ انہوں نے ان سوالات کو کئی طریقوں سے حل کیا، جن میں سے کچھ ایسے تھے جن کے بارے میں میں نے بھی نہیں سوچا تھا۔ لیکن تب ہی اسکول کو یہ فکر لاحق ہو گئی کہ میں بہت آہستہ چل رہا ہوں۔ جلد ہی مجھے بتایا گیا کہ رفتار کو تیز کرنا ہوگا، جو میں شرمندگی سے کہتا ہوں کہ میں نے کیا، اور بچے شاید ہمیشہ کے لیے اپنی پرانی حکمت عملیوں کی طرف واپس چلے گئے۔

اکتوبر، 1، 1959ء

کچھ عرصہ پہلے ڈاکٹر گئینگونے لیسلی ایلس اسکول میں ایک (ڈیمونسٹریشن) مظاہراتی کلاس لی۔ مجھے یقین نہیں آتا کہ میں کبھی اسے بھول پاؤں گا۔ یہ میری زندگی کے سب سے غیر معمولی اور دل کو چھو لینے والے نظاروں میں سے ایک تھا۔

اس خاص مظاہرے کے لیے جو سبجیکٹ (ایسے افراد جن پر تجربات کیے جاتے ہیں) منتخب کیے گئے تھے وہ شدید ذہنی معذور بچوں کا ایک گروپ تھا۔ ان میں تقریباً پانچ یا چھ چودہ یا پندرہ سال کے بچے شامل تھے۔ ان میں سے کچھ، غیر معمولی طور پر بے تاثر چہروں کے علاوہ، بالکل نارمل دکھائی دے رہے تھے؛ لیکن جو بچہ میری توجہ کا مرکز بنا، وہ میز کے آخر میں بیٹھا ہوا ایک لڑکا تھا۔ اس کا قد لمبا، زرد رنگ، سیاہ بال تھے۔ میں نے انسانی چہرے پر شاذ و نادر ہی اتنی پریشانی اور تناؤ دیکھا تھا جو اس کے چہرے پر نظر آرہا تھا۔ وہ کمرے کے ارد گرد ایسی نظروں سے دیکھ رہا تھا جیسے دشمن کسی بھی طرف سے آسکتے ہیں اگر ان کی نگرانی چند لمحوں کے لیے بھی چھوڑ دی جائے۔ اس کی زبان اس کے منہ میں مسلسل چل رہی تھی، جس سے پہلے ایک گال اور پھر دوسرا پھول جاتا۔ میز کے نیچے، وہ ایک ہاتھ سے اپنی ٹانگ کو کھچا یا نوچ رہا تھا۔ وہ دیکھنے کے لیے ایک خوفناک اور افسوس ناک منظر تھا۔

بغیر کسی رسمی تقاریر یا ابتدائی جملوں کے، گئینگونے کام شروع کیا۔ یہ آپ کو زیادہ واضح طور پر دیکھنے میں مدد دے گا کہ کیا ہو رہا تھا، بشرطیکہ آپ کے پاس راڈز موجود ہوں، تو آپ وہی کام کریں گے جو میں کرنے کیلئے کہوں گا۔ پہلے اس نے دونیلے (9) راڈز لیے اور ان کے درمیان ایک گہرا سبز (6) راڈز رکھا، تاکہ دونیلے راڈز کے درمیان اور گہرے سبز راڈ کے اوپر 3 سینٹی میٹر تک خالی جگہ باقی رہے۔ اس نے گروپ سے کہا، ”ایسا ہی ایک بناؤ۔“ انہوں نے کیا۔ پھر اس نے کہا، ”اب وہ راڈ تلاش کرو جو اس جگہ کو مکمل بھر سکے۔“ مجھے نہیں معلوم کہ دوسرے بچوں نے اس مسئلے پر کیسے کام کیا؛ میں اس سیاہ بالوں والے لڑکے کو دیکھ رہا تھا۔ اس کی حرکات بے ترتیب اور بے قرار تھیں۔ جب اس نے میز کے درمیان میں رکھے ڈھیر میں سے ایک راڈ اٹھایا، تو وہ بمشکل ہی اسے نیلے راڈز کے درمیان رکھ سکا۔ کئی کوششوں کے بعد، اسے اور دوسرے بچوں کو سمجھ آیا کہ ایک ہلکے سبز (3) رنگ کا راڈ اس جگہ کو بھر سکتا ہے۔

پھر گئینگونے اپنے نیلے راڈز کو اوپر کے سرے سے پکڑ کر ہلایا، یہاں تک کہ کچھ دیر بعد گہرا سبز راڈ گر گیا۔ پھر اس نے راڈز کو الٹ دیا، تاکہ اب وہاں 6 سینٹی میٹر کی جگہ ہو جہاں پہلے گہرا سبز راڈ تھا۔ اس نے کلاس سے کہا کہ وہ بھی ایسا کریں۔ انہوں نے کیا۔ پھر اس نے ان سے کہا کہ وہ راڈ تلاش کریں جو اس جگہ کو

بھر سکے۔ کیا انہوں نے اس ڈھیر سے وہ گہرا سبز راڈ اٹھایا جو ابھی اس جگہ سے نکلتا تھا؟ کسی نے بھی نہیں اٹھایا۔ اس کے بجائے انہوں نے کئی بار کوشش کی۔ آخر کار، انہیں سمجھ میں آگیا کہ گہرا سبز راڈ درکار تھا۔

پھر گئینگونے اپنے راڈز کو بلایا تاکہ ہلکا سبز راڈ گر جائے، اور اصل خالی 3 سینٹی میٹر کی جگہ چھوڑ دی، اور انہیں پھر سے اوپر کر دیا تاکہ خالی جگہ اوپر ہو۔ پھر اس نے بچوں سے کہا کہ وہ اس جگہ کو بھر دیں، اور پھر سے، کوشش کر کے، انہوں نے درکار ہلکا سبز راڈ تلاش کیا۔ پہلے کی طرح، اس سیاہ بالوں والے لڑکے کو درست راڈ تلاش کرنے میں کئی بار کوششیں کرنی پڑیں۔ یہ کوششیں مکمل طور پر بے ترتیب لگتی تھیں۔

یقین کرنا مشکل ہو سکتا ہے، اس سے پہلے کہ کوئی بھی بغیر ہچکچاہٹ اور بغیر کوشش کے درست راڈ اٹھا سکے، گئینگونے یہ سلسلہ کم از کم چار یا پانچ بار دہرایا۔ جب میں نے دیکھا تو میں نے سوچا، ”دنیا کے کام کرنے کے طریقے کا اتنا کم ادراک رکھنا کیسا ہوگا، چیزوں کی باقاعدگی، ترتیب اور معقولیت کا اتنا کم احساس ہونا کیسا ہوگا؟“ خود کو پیچھے سے پیچھے لجا کر اس جگہ تک لے جانے کیلئے جہاں ہم ان بچوں کی طرح بہت کم جانتے تھے، تخیل کی بڑی کوشش درکار ہے۔ یہ صرف اس حقیقت یا اس حقیقت کے نہ جاننے کا معاملہ نہیں ہے؛ یہ ایک ایسی کائنات میں رہنے کا معاملہ ہے جسے بہت چھوٹے بچے جیتے ہیں، ایک ایسی کائنات جو بالکل بے ضابطہ اور غیر متوقع ہے، جہاں کسی چیز کا کسی اور چیز سے کوئی تعلق نہ ہو اس فرق کے ساتھ کہ ان بچوں کو یہ احساس ہو چکا تھا، جیسا کہ زیادہ تر چھوٹے بچوں کو نہیں ہوتا، کہ یہ کائنات ایک دشمن ہے۔

پھر، جب میں نے دیکھا، سیاہ بالوں والے لڑکے کو سمجھ آئی! اس کے دماغ میں کچھ ”کک“ ہوا، اور پہلی بار، اس کا ہاتھ جوش سے کانپ رہا تھا، اس نے بغیر کسی کوشش کے صحیح راڈ کے لیے ہاتھ بڑھایا۔ وہ اسے خالی جگہ میں بمشکل ہی رکھ سکا۔ یہ ہو گیا! زبان منہ کے اندر گھوم رہی تھی، اور میز کے نیچے ٹانگ پر پنچے سے مارنے والی حرکت کی رفتار دگنی ہو گئی تھی۔ جب راڈز کو پلٹ کر دوسری خالی جگہ بھرنے کا وقت آیا، تو وہ اتنا زیادہ پر جوش ہو چکا تھا کہ جس راڈ کو اٹھانا چاہتا تھا، وہ تقریباً نہیں اٹھا سکا؛ لیکن اس نے کر دکھایا۔ اس نے کہا ”یہ بالکل ٹھیک بیٹھ گئی! بالکل ٹھیک بیٹھ گئی!“ اور راڈز کو اٹھا کر سب کو دکھانے لگا۔ اس کے جوش و خروش اور خوشی کو دیکھ کر، اور اس بات کا ادراک کرتے ہوئے کہ اس نے ذہنی طور پر کتنا بڑا قدم اٹھایا تھا، ہم میں سے کئی لوگوں کی آنکھوں میں آنسو آ گئے۔

کچھ دیر بعد، گئینگونے پھر وہی مسئلہ دہرایا، اس بار نیلے راڈز کے درمیان ایک قرمزی (4) اور ایک پیلا (5) راڈ رکھا۔ اس بار سیاہ بالوں والے لڑکے کو خود کو قائل کرنے کیلئے صرف ایک ہی چکر کی ضرورت پڑی، کہ یہ وہ راڈ ہیں جن کی اسے ضرورت ہے۔ اس بار وہ جانتا تھا لہذا زیادہ پرسکون، پر اعتماد تھا۔

دوبارہ راڈز کا استعمال کرتے ہوئے، گئینگونے انہیں دکھایا کہ جب ہم کہتے ہیں کہ ایک چیز دوسری کا آدھا ہے تو اس کا کیا مطلب ہوتا ہے۔ اس نے سفید (1) اور سرخ (2)، اور سرخ اور قرمزی کا استعمال کر کے ”نصف“ کے معنی کو ظاہر کیا۔ پھر اس نے ان سے کہا کہ دوسرے راڈز میں سے کچھ کا نصف تلاش کریں، جو سیاہ بالوں والے لڑکے نے کر لیا۔ مظاہرے کے اختتام سے کچھ دیر پہلے، گئینگونے انہیں ایک بھورا (8) راڈ دکھایا اور کہا کہ اس کا آدھا آدھا نکالیں، اور یہ بھی سیاہ بالوں والے لڑکے نے کر لیا۔

میں اس وقت بھی اور اب بھی اس بات کو محسوس کر رہا ہوں کہ چاہے اس لڑکے کا آئی کیو جو بھی ہو، اور چاہے وہ عام حالات میں زندگی کو کیسے ہی محسوس کرتا ہو، اس کلاس میں اس نے ایک انتہائی ذہین انسان کی طرح کام کیا اور انتہائی اعلیٰ معیار کا ذہنی کام کیا۔ جب ہم دیکھتے ہیں کہ اس نے

کہاں سے آغاز کیا اور کہاں پہنچا، اور چالیس منٹ یا اس سے کم وقت میں اس نے کتنی بڑی ریاضیاتی دنیا کو سمجھا، تو یہ سوچنا مشکل نہیں کہ اس لڑکے کے اندر ایک غیر معمولی صلاحیت چھپی ہوئی ہے۔

اس کی زندگی کا المیہ یہ ہے کہ وہ شاید دوبارہ کبھی کسی گینگنو جیسے شخص کے ساتھ نہیں ہوگا، جو جانتا ہے، جیسا کہ بہت کم اساتذہ جانتے ہیں، کہ اس کا کام اپنے طلباء کی ذہانت کے ساتھ رابطہ قائم کرنا ہے، چاہے وہ کہیں بھی ہو اور جو اسے سمجھنے کے لئے کافی بصیرت اور تخیل رکھتا ہو۔ اُس نیزہنی معذوری کو شکار بچوں کے ساتھ زیادہ کام نہیں کیا ہے، لیکن اُس نے لحوں میں وہ بات جان لی جو میں دنوں یا ہفتوں میں جان پاتا، یا شاید کبھی نہ کر پاتا: کہ ان بچوں کی ذہانت کے ساتھ رابطہ قائم کرنے کے لئے، انہیں مضبوط بنیاد فراہم کرنے کیلئے جس پر وہ کھڑے ہو سکیں اور آگے بڑھ سکیں، اسے یہ سیکھنے اور سمجھنے کے بالکل ابتدائی مراحل تک بہت پیچھے جانا پڑا تھا۔ یہی سب کچھ نہیں تھا جو وہ اس سیشن میں لے کر آیا۔ جو دوسری اتنی ہی اہم بات تھی وہ ان بچوں کے لئے احترام، ایک یقین کہ درست حالات میں وہ پہلے درجے کی سوچ بچار کر سکتے ہیں۔ اُس کے رویے میں نہ ترس تھا نہ ہمدردی، بلکہ کلاس کے دوران وہ اور یہ بچے کسی مشکل مسئلے کو حل کرنے کے لئے ساتھی تھے اور وہ اسے حل کر رہے تھے۔

اس واقعے کی بات غلط سمجھی جاسکتی ہے؛ درحقیقت، اس کو غلط سمجھا جا رہا ہے۔ بہت سے لوگ، گینگنو کے ان بچوں کے ساتھ کام کے بارے میں پڑھ کر، یہ سمجھ سکتے ہیں کہ میں یہ کہہ رہا ہوں کہ اگر گینگنو نے ان کے ساتھ کافی وقت گزارا ہو تا تو وہ انہیں ذہین بنا سکتا تھا۔ لیکن میرا مقصد یہ نہیں ہے۔ میں یہ کہہ رہا ہوں کہ وہ پہلے ہی ذہین تھے۔ گینگنو نے ایک گھنٹے کے لئے ان کے سامنے ایک چھوٹی سی کائنات رکھی تھی جس پر وہ اپنی ذہانت کا استعمال کر سکتے تھے، ایک ایسی کائنات جس میں وہ حقیقی چیزیں کر سکتے تھے اور خود دیکھ سکتے تھے کہ جو کچھ انہوں نے کیا وہ ہوتا ہے یا نہیں۔

آخر کار بہت سے لوگ، یہ سمجھتے ہوئے کہ انسانی ذہانت کسی وسیع اور اہم معنوں میں مقرر نہیں بلکہ بہت زیادہ مختلف ہو سکتی ہے، غلط نتیجہ اخذ کر رہے ہیں کہ اب ہم ذہانت کو ”سکھا“ سکتے ہیں جس طرح ہم پہلے ریاضی، انگریزی یا تاریخ سکھانے کی کوشش کرتے تھے۔ لیکن جس طرح یہ ہمیشہ سے اسکول کے مضامین کے بارے میں سچ رہا ہے، اسی طرح ذہانت کے بارے میں بھی سچ ہے کہ تعلیم کا مطلب ہے میں جو کچھ جانتا ہوں وہ تمہیں بھی معلوم ہونا چاہیے اور میں تمہیں اسے سیکھنے پر مجبور کروں گا“ یہی وہ چیز ہے جو سب سے زیادہ سیکھنے کو روکتی ہے۔

ہمیں انسانوں کو ذہین بنانے کی ضرورت نہیں ہے۔ وہ پہلے سے ہی ذہین پیدا ہوتے ہیں۔ ہمیں صرف وہ کام بند کرنے کی ضرورت ہے جو انہیں بےوقوف بناتے ہیں۔ ذہین اور باصلاحیت اساتذہ، جو نئی اور بہتر طریقے سے چیزیں سکھائیں اچھے ہوتے ہیں، اپنے طلباء کو اسی قدر نقصان پہنچا سکتے ہیں جیسے وہ اساتذہ جو معیاری ورک بکس اور اساتذہ کی رہنما کتابوں سے کام چلانے پر مطمئن رہتے ہیں۔ یہ باصلاحیت اساتذہ تدریس روک نہیں سکتے۔ وہ اس دوست کی طرح ہوتے ہیں جو کسی کی کار کو چلانے میں مدد کرنے کی کوشش کرتا ہے۔ وہ زور لگا کر کار کو دھکا دیتا ہے، کار چلنے لگتی ہے، انجن چلنے لگتا ہے۔ ڈرائیور کہتا ہے، ”یہ اب چل رہی ہے، تم چھوڑ سکتے ہو۔“ لیکن دھکا دینے والا انہیں چھوڑتا۔ وہ کہتا ہے، ”نہیں، نہیں“ تم میرے بغیر نہیں جاسکتے، کار اس وقت تک نہیں چلے گی جب تک میں اسے دھکا نہ دوں۔“ جب تک ڈرائیور آزاد ہونا نہ چاہے اور مدد کرنے والے کو سڑک پر نہ چھوڑے، تو وہ کار، جو اب پوری رفتار سے چلنے کے لئے تیار ہے، اس کو روک لیا جاتا ہے۔ اور زیادہ تر سیکھنے والے، خاص طور پر بچے، اپنے آپ کو اساتذہ سے آزاد نہیں کر دیتے۔

عمدہ تدریسی آئیڈیاز کے موجد سمجھے ہیں کہ اگر ایک اچھا تدریسی خیال کچھ سیکھنے میں مدد کرتا ہے، تو سو اچھے خیالات سو گنا زیادہ سیکھنے کا باعث بنیں گے۔ ایسا نہیں ہے۔ سو اچھے خیالات سیکھنے کو مکمل طور پر روک سکتے ہیں۔

مجھے ایک کلاس ٹیچر کے طور پر سیکھنے میں کافی وقت لگا کہ، جس دن بھی میں کسی زبردست تدریسی خیال کے ساتھ کلاس میں آیا، تو شاؤ ونا در ہی اچھی چیزیں ہوئیں۔ بچے، میرے بارے میں اپنی غیر معمولی تیزی اور گہری سمجھ بوجھ کے ساتھ فوراً سمجھ لیتے کہ کچھ عجیب یا غلط ہے۔ دس سالہ بچوں سے بھرے ہوئے کلاس روم میں اب میں ایک چالیس سالہ شخص کے بجائے ایک ”سائنسدان“ بن چکا تھا، جو لیبارٹری کے جانوروں سے بھرے کمرے میں تھا۔ میں اب کلاس میں ان چیزوں کے بارے میں بات کرنے کیلئے نہیں تھا جن میں میری یا ان کی دلچسپی تھی، یا جو کچھ میں یادہ کر رہے تھے اس کا لطف اٹھانے کیلئے تھا، بلکہ میں تو ان پر کچھ آزمانے کے لیے آیا تھا۔ بہت جلد، وہ اپنی پرانی دفاعی اور چالاکی کی حکمت عملیوں میں واپس چلے جاتے، مجھے چوری چوری دیکھنے لگتے، مجھ سے اشارے مانگنے کیلئے، کہنے لگتے، ”مجھے سمجھ نہیں آتا۔“ میں انہیں اپنی آنکھوں کے سامنے بے وقوف بناتا ہوا دیکھ سکتا تھا۔

جب میں اپنی آخری پانچویں کلاس کو پڑھا رہا تھا، تو میں عام طور پر اتنا جانتا تھا کہ جب یہ صورت حال دیکھتا، تو پیچھے ہٹ کر اپنے بڑے پروجیکٹ کو چھوڑ دیتا اور ہماری معمول کی، فطری، اور ایماندار کلاس روم کی زندگی میں واپس آ جاتا۔ اگر میرے پاس کوئی ایسی چیز ہوتی جسے میں سمجھتا کہ بچوں میں دلچسپی پیدا کر سکتی ہے، تو میں اسے کمرے کے ایک کونے میں چھوڑ دیتا اور اس کے بارے میں کچھ نہیں کہتا جب تک کہ کوئی پوچھ نہ لیتا کہ، ”یہ کیا ہے، یہ کس لیے ہے، اور اسے کیسے چلایا جاتا ہے؟“ یا اگر کوئی ایسی سرگرمی ہوتی جسے میں چاہتا کہ وہ دیکھیں، تو بغیر کچھ کہے، میں خود ہی کرتا۔ میں نے یہ فرض کیا کہ جو چیزیں مجھے دلچسپ نہیں لگتیں، وہ ممکنہ طور پر ان کے لیے بھی دلچسپ نہیں ہوں گی، اور میں انہیں ان چیزوں کی طرف متوجہ کرنے کی کوشش نہ کرتا جو مجھے خود بورنگ لگتی تھیں۔ لیکن اگر کوئی ایسی چیزیں ہوتیں جو مجھے پسند ہوتیں اور میں کلاس روم میں کر سکتا، تو میں اکثر انہیں وہاں کرتا تھا۔

فروری، 14، 1960ء

میں نے ایڈورڈ کو کچھ راڈز دیے اور پوچھا، ”اتنی لمبائی بنانے کے لیے، کتنے سفید راڈز کی ضرورت ہوگی؟“ اس نے راڈز کو 10 سینٹی میٹر کے قطاروں میں ترتیب دیا، 15 قطاریں بنائیں جن میں 10 کے ساتھ ایک قرمزی (4) راڈ بچا ہوا تھا۔ پھر اس نے قطاروں کی گنتی شروع کی، دس دس کے حساب سے گنتے ہوئے جو ایک سمجھدارانہ طریقہ تھا، وہ ہر ایک قطار کو چھوتے ہوئے کہتا، ”10، 20، 30..“ اور اسی طرح 100 تک پہنچ گیا۔ پھر، اس نے مجھے حیرت میں ڈالتے ہوئے اور دس میں سے بقیہ بچی پانچ قطاروں اور قرمزی کو چھوتے ہوئے کہا، 200، 300، 400، 500، 600، 604۔ میں نے اسے دوبارہ کوشش کرنے کو کہا۔ اس نے سمجھا کہ اس سے غلطی ہوئی ہے۔ اس بار اس نے پہلے کی طرح 100 تک گنا، پھر باقی قطاروں کو چھوتے ہوئے کہا، ”101، 102، 103، 104، 105، 109“ لیکن وہ اس سے مطمئن نہیں لگ رہا تھا۔

اگلی بار ایڈورڈ نے 10 کی قطاروں کی گنتی شروع کی اور کہا، ”میں ہر ایک کو 1 کہوں گا۔“ تاہم، جب وہ دسویں قطار تک پہنچا تو اس نے اسے 1000 کہا، اور ہر اضافی قطار کو 100 کہا، اس طرح اس کا جواب 1500 کے قریب تھا۔ اس کے بعد اس نے دوبارہ اپنے اصلی طریقہ کی طرف رجوع کیا، اور کئی بار 604 کا جواب حاصل کر کے اس نے یقین سے کہا کہ یہ صحیح ہے۔

میں نے راڈز کے گروپ کو دو حصوں میں تقسیم کیا، ایک میں دس والی دس قطاریں تھیں اور دوسرے میں دس والی پانچ قطاریں اور قمری راڈ تھی۔ میں نے پوچھا کہ ہر گروپ میں کتنی قطاریں ہیں۔ گنتی کے بعد اس نے کہا کہ بڑے گروپ میں 100 ہیں اور چھوٹے میں 54۔ میں نے دونوں گروپوں کو اکٹھا کر دیا اور پوچھا کہ کل کتنی ہیں۔ اس نے اپنی معمول کی روٹین پر عمل کیا اور دوبارہ ”604“ کہا۔

اس وقت مجھے یہ خیال کرنا چاہیے تھا کہ میرا سوال اس کے لیے بے معنی تھا۔ مجھے لگ رہا تھا کہ میں راڈز کا استعمال کرتے ہوئے اس کے نمبروں کے تصورات کو جانچ رہا ہوں۔ اس کے جوابات سے اب مجھے معلوم ہوا ہے کہ راڈز اور اس کے نمبروں کے تصورات، جو بھی وہ تھے، کے درمیان بہت کم یا کوئی تعلق نہیں تھا۔

مجھے یہ بھی کہنا چاہیے کہ ایڈورڈ ایک بہت ہی ناکام طالب علم تھا، تمام مضامین میں گریڈ لیول سے بہت پیچھے، خاص طور پر ریاضی میں۔ اگر وہ اسکول کی ریاضی کو اچھے طریقے سے کرنے کے قابل ہوتا تو میں اس کی سمجھ کو چھیڑنے کی کوشش نہ کرتا۔

جو میں کر سکتا تھا، کرنا چاہیے تھا، اور جس کا مجھے افسوس ہے کہ میں نے نہیں کیا، وہ یہ تھا کہ اسے ایک بڑی تعداد میں سفید راڈز دیتا اور اس سے کہتا کہ وہ معلوم کرے کہ اسے کتنی سفید راڈز درکار ہوں گی تاکہ وہ جتنی لمبی قطار بنانا چاہتا تھا، اتنی لمبی بنا سکے جو اس کے ڈیسک پر موجود راڈز سے بنائی جاسکتی تھی۔ میں یہ بھی کر سکتا تھا، اور کرنا چاہیے تھا، کیونکہ میرے پاس سفید (ایک - سینٹی میٹر) راڈز کی بڑی تعداد نہیں تھی، کہ میں ایک میٹر اسٹک یا میٹر / سینٹی میٹر کی پیمائش کرنے والی ٹیپ تلاش کرتا، جس سے ایڈورڈ اپنی راڈز کے بارے میں اپنے خیالات کی جانچ کے لیے استعمال کر سکتا۔ لیکن پہلے، یہ کم از کم مددگار اور شاید ضروری ہوتا، یہ فرض کرتے ہوئے کہ ایڈورڈ کے ساتھ جو کام میں کر رہا تھا، وہ واقعی کرنے کے لائق تھا، کہ میں نے اسے یہ دریافت کرنے میں مدد کی ہوتی یا کم از کم اس بات کا یقین دلایا ہوتا کہ ایک مخصوص مقدار میں سفید (ایک سینٹی میٹر) راڈز، مثلاً چھ راڈز، واقعی 6 سینٹی میٹر لمبی قطار بنا سکتی ہیں، یا 6 سینٹی میٹر کی راڈ کی طرح لمبی ہو سکتی ہیں۔ راڈز کا مقصد یہ تھا کہ وہ عدد کو مقدار کے طور پر، یعنی ”یہ چھ ہیں، وہ پانچ ہیں“ کے خیال کو لمبائی کے خیال کے ساتھ جوڑنے کا ایک ٹھوس طریقہ فراہم کریں۔ 6 - سینٹی میٹر لمبی، 5 سینٹی میٹر لمبی۔ یہ میرے لیے واضح تھا، لیکن یہ ایڈورڈ کے لیے بالکل بھی واضح نہیں تھا۔

اس نے میرے سوال کا کیا مطلب سمجھا، اس نے کیا سوچا کہ میں اسے کرنے کے لیے کہہ رہا ہوں، میں کبھی نہیں جان سکوں گا۔ اسے معلوم تھا کہ میں نے ایک سوال پوچھا ہے جس کا جواب ایک نمبر کے ساتھ دینا ہے۔ اسے معلوم تھا کہ کچھ راڈز نمبروں کے ساتھ وابستہ ہیں۔ میرا خیال ہے کہ اس کا خیال تھا کہ وہ ان نمبروں کو مختلف طریقوں سے جوڑ کر دیکھے کہ کیا وہ کوئی ایسا نمبر نکال سکتا ہے جو مجھے مطمئن کرے، جو میرے بے معنی سوال کا ”صحیح“ جواب ہو۔ اس کے پاس اپنے حواس کے ذریعے اس کی سمجھ میں آنے والی حقیقت کو استعمال کرنے کا کوئی طریقہ نہیں تھا کہ وہ صحیح جواب تلاش کر سکے یا جو جوابات وہ دے رہا تھا، ان کی درستگی کی جانچ کر سکے۔ ایک اور سال لگا اس سے پہلے کہ میں کچھ ایسے سوالات سوچ سکوں جن میں بچے واقعی اپنی سوچ کو حقیقت کے مقابل جانچ سکیں۔ اس کے بارے میں بعد میں مزید بات کریں گے۔

میں نے قمری راڈ ہٹالیا، پھر راڈز کو 100 کے گروپ اور 50 کے گروپ میں تقسیم کیا، اور پوچھا کہ ہر ایک میں کتنے تھے۔ اس نے پھر کہا کہ بڑے گروپ میں 100 ہیں اور چھوٹے میں 50۔ جب میں نے انہیں ایک ساتھ رکھ دیا، تو اس نے مجھے بتایا کہ کل 600 ہیں۔

پھر میں نے 100 راڈز نکالے۔ ”پوچھا کتنے ہیں؟“ 100۔ میں نے ان میں ایک سفید راڈ شامل کیا، اور پوچھا، ”اب کتنے ہیں؟“ ”101۔“ میں نے ایک اور سفید راڈ شامل کیا اور پوچھا، ”اب کتنے ہیں؟“ ”102۔“ اور اسی طرح 109 تک چلتا رہا۔ لیکن پھر، جب میں نے ایک اور سفید راڈ شامل کیا، جس سے میرے پاس 10 کی گیارہ قطاریں بن گئیں، اور پوچھا کہ کتنے ہیں، اس نے کہا، 200۔

میں نے کہا، ”ٹھیک ہے، آج کے لیے اتنا ہی کافی ہے۔“

ایڈورڈ کے پچھلے اساتذہ نے اسے ریاضی میں کئی گھنٹوں کی خصوصی، انفرادی ”مدد“ دی تھی۔ لیکن ان کی مدد اس بات پر مشتمل تھی کہ وہ اسے وہ طریقے سکھانے کی کوشش کرتے تھے جو اسے سوالات حل کرنے کے لیے جاننے چاہئیں تھے۔ ان میں سے کسی نے یہ جاننے کی کوشش نہیں کی، جیسے کئی سالوں تک میں نے بھی نہیں کی، کہ آخر وہ نمبروں کے بارے میں کیا جانتا ہے، وہ نمبروں کی دنیا کا کیا تصور رکھتا ہے اور وہ کیسے کام کرتے ہیں۔ حقیقت یہ ہے کہ یہ لڑکا، اگر وہ اچھا محسوس کر رہا ہو، تو وہ صحیح طریقے سے کئی ریاضیاتی طریقے انجام دے سکتا ہے؛ اس لحاظ سے وہ کلاس میں سب سے بدتر نہیں ہے۔ لیکن یہ علم ظاہری ہے، حقیقی نہیں۔

یہ فرق بہت اہم ہے، لیکن بہت سے اساتذہ کو یہ معلوم نہیں ہوتا کہ یہ فرق موجود ہے۔ ان کا خیال ہے کہ اگر کوئی بچہ ضرب نہیں جانتا تو آپ اسے ضرب کرنا سکھاتے ہیں اور پھر اسے مشق اور تربیت دیتے ہیں۔ اگر وہ اب بھی غلطیاں کرتا ہے، تو آپ اسے دوبارہ سکھاتے ہیں اور مزید مشق کراتے ہیں۔ اگر آپ نے یہ درجن بھر بار کر دیا اور وہ اب بھی غلطیاں کرتا ہے، تو آپ سمجھتے ہیں کہ وہ یا تو سیکھنے سے قاصر ہے یا سیکھنے کی خواہش نہیں رکھتا۔ جیسا کہ ایک استاد نے کہا، یا تو وہ بیوقوف، سست، غیر منظم، یا جذباتی طور پر پریشان ہے۔

یہ وہی پرانا اسکول کا اصول ہے، جو ہمارے سب سے ناامید شہری اسکولوں سے لے کر ہماری مشہور ترین یونیورسٹیوں کے گریجویٹ اسکولوں تک ہے: جب سیکھنے کا عمل ہوتا ہے، تو اسکول اور اساتذہ اس کا کریڈٹ لیتے ہیں؛ جب نہیں ہوتا تو، طلباء کو مورد الزام ٹھہرایا جاتا ہے۔ الفاظ خراب اور بیوقوف سے ”ثقافتی طور پر محروم“ اور ”سیکھنے میں معذور“ تک تھوڑے بدل جاتے ہیں۔ خیال وہی رہتا ہے۔ صرف جب نتائج اچھے ہوتے ہیں تو اسکول اور اساتذہ اپنے کیے کی ذمہ داری قبول کرتے ہیں۔

ہم اس پر غور نہیں کرتے کہ ایک بچہ اس لیے سیکھنے سے قاصر ہو سکتا ہے کہ وہ ان علامتوں کی بنیادی نوعیت کو نہیں سمجھتا جن کے ساتھ وہ کام کر رہا ہے۔ اگر نمبرز خود بے معنی ہیں، تو ضرب کیسے با معنی ہو سکتی ہے؟ ایسے بچوں کو ضرب اور تقسیم وغیرہ سکھانے کی کوشش کرنا ایسے ہی ہے جیسے پرانے گتے کے ڈبوں کی بنیاد پر دس منزلہ عمارت بنانے کی کوشش کرنا۔ بہترین نیت کے ساتھ، یہ کام نہیں کیا جاسکتا۔ پہلے بنیاد کو دوبارہ تعمیر کرنا ضروری ہے۔ ایڈورڈ جیسے بچے، اور ایسے بہت سے، اس مقام پر نہ ہوتے اگر ان کے اساتذہ نے شروع سے ہی آہستہ آہستہ اور ٹھوس انداز میں ان کی تعمیر کا خیال رکھا ہوتا، بجائے اس کے کہ وہ یہ دکھانے کی کوشش کرتے کہ بچوں کو وہ تمام مواد معلوم ہے جو انہیں پڑھایا جانا چاہیے تھا۔

ایک دن میں نے کلاس سے کہا کہ وہ ایسی جوڑیاں تلاش کریں جن میں چھوٹا نمبر بڑے نمبر کا پانچواں حصہ ہو۔ ایڈورڈ نے 5،1 لکھا، اور پھر 25،5 لکھا۔ پھر وہ کچھ دیر کے لیے 5،1 کو دیکھتا رہا۔ اسے خیال آیا کہ ہر نمبر میں 1 کا اضافہ کر کے جوڑیاں بنالے، جیسے 2،3؛ 3،4؛ 4،5؛ اور اسی طرح۔ اور یہی اس نے لکھا۔ اصل سوال بھلایا جا چکا تھا، اور کچھ اور بن گیا۔ ایڈورڈ کی غیر مستحکم ذہنی گاڑی راستے سے ہٹ گئی اور اب وہ ایک نئی سمت میں جا رہی تھی۔

ایک وجہ جس کی بنا پر ایسے بچوں کو اپنا کام چیک کرنے میں مشکل ہوتی ہے وہ یہ ہے کہ چیکنگ کے لیے آپ کو دو بہت مختلف چیزوں کو دیکھنے اور ذہن میں رکھنے کی ضرورت ہوتی ہے جو آپ کر رہے ہیں، اور جو آپ کرنے کا ارادہ رکھتے تھے، جو آپ کو کرنا چاہیے تھا۔ اس کے برعکس، ایڈورڈ کی توجہ مرکوز کرنے کی رفتار اتنی سست ہے کہ جب وہ سمجھتا ہے کہ اسے کیا کرنا چاہیے تھا، تب تک وہ بھول چکا ہوتا ہے کہ وہ کیا کر رہا تھا۔ میں کبھی کبھی اسے فون نمبر ڈائل کرتے ہوئے تصور کرتا ہوں۔ وہ اس کے سامنے لکھا ہوا ہے۔ وہ اسے دیکھتا ہے، اور ڈائل کرنا شروع کرتا ہے۔ جب تک

وہ دو یا تین ہندسے ڈائل کر لیتا ہے، تو باقی نمبر بھول چکا ہوتا ہے۔ وہ دوبارہ کاغذ پر نظر ڈالتا ہے، اور اپنے آپ کو نمبر یاد دلاتا ہے؛ لیکن اب تک وہ بھول چکا ہوتا ہے کہ اس نے پہلے کیا ڈائل کیا تھا، اور اسے دوبارہ شروع کرنا پڑتا ہے۔ شاید ایڈورڈ کے ساتھ فون کے معاملے میں ایسا نہ ہوتا ہو، لیکن وہ اپنی ریاضی کے ساتھ بالکل اسی طرح کرتا ہے، میں اکثر اسے اپنے آپ سے بڑبڑاتے سنتا ہوں، ”دیکھتے ہیں، میں کہاں تھا؟“

جب میں نے نمبر کے جوڑے مانگے، ایک دوسرے کا آدھا، اس نے لکھا: 1، 2 کا آدھا ہے؛ 4، 2 کا آدھا ہے؛ 6، 4 کا آدھا ہے؛ 8، 6 کا آدھا ہے۔ ایک تہائی کے لیے، اس نے لکھا: 3، 6 کا تہائی ہے؛ 1، 6 کا تہائی ہے؛ 6، 12 کا تہائی ہے؛ 12، 18 کا تہائی ہے۔ پھر، بعد میں: 1، 4 کا چوتھائی ہے؛ 10، 40 کا چوتھائی ہے؛ 40، 70 کا چوتھائی ہے؛ 70، 100 کا چوتھائی ہے؛ ... یا 7، 14 کا آدھا ہے؛ 14، 21 کا آدھا ہے؛ 21، 28 کا آدھا ہے؛ ... اس کے نزدیک دو نمبروں کے درمیان واحد بمعنی تعلق جمع کرنا ہے۔ شاید اس کی وجہ یہ ہے کہ وہ گنتی پر بہت زیادہ انحصار کرتا ہے، جو کہ ایک جمع کرنے والا عمل ہے۔

ایڈورڈ نے ریاضی کی کلاس میں کند ذہنی سے کام کرنے کی عادت اپنائی ہے کیونکہ سالوں سے اسے واقعی معلوم نہیں تھا کہ وہ کیا کر رہا ہے۔ یہ کند ذہنی کا رویہ طے شدہ ہو گیا ہے، اور اسے تبدیل کرنا مشکل ہو گا۔ لیکن گنگینو اور ان ذہنی طور پر معذور بچوں کو یاد کرتے ہوئے، مجھے لگتا ہے کہ اسے تبدیل کیا جاسکتا ہے۔ ذہانت کو تباہ کیا جاسکتا ہے؛ تو شاید اسے دوبارہ تعمیر بھی کیا جاسکتا ہے۔

مارچ، 2، 1960ء

یہ اندراج ظاہر کرتا ہے کہ میں نے 14 فروری کے اپنے تجربات سے کچھ سیکھ لیا تھا۔ ایک بچہ جو واقعی کچھ سیکھ چکا ہوتا ہے، وہ اس کا استعمال بھی کر سکتا ہے، اور کرنا بھی ہے۔ یہ اس کے ذہن میں حقیقت سے منسلک ہوتا ہے، اس لیے جب موقع ملتا ہے تو وہ اسے حقیقت سے جوڑ سکتا ہے۔ غیر حقیقی علم کا کوئی فائدہ نہیں ہوتا؛ اسے کسی چیز سے جوڑا نہیں جاسکتا، یہ سیکھنے والے کے لیے بیکار ہوتا ہے۔

ہمارے پہلے جماعت کے بچے راڈز استعمال کر رہے ہیں۔ وہ انہیں نام اور لمبائی کے لحاظ سے جانتے ہیں۔ وہ عموماً نارنجی راڈ کو 10 کہہ کر پکارتے ہیں، جو کہ ایک بری عادت ہے جسے ہم ان سے چھڑانہیں سکتے۔ وہ 100 تک یا اس سے زیادہ گنتی گن سکتے ہیں۔ انہیں بتایا گیا ہے، اور ان میں سے بہت سے اسکول کی روایتی باتیں دہرا سکتے ہیں جیسے کہ ”نینس“ اور ”یونٹس“ وغیرہ۔ ایک دن میں نے سوچا کہ میں دیکھوں کہ ان میں سے کتنے بچے اس حقیقت کو سمجھتے ہیں اور استعمال کر سکتے ہیں کہ جیسے 38 کو تین نارنجی (10) راڈز اور ایک براون (8) سے ظاہر کیا جاسکتا ہے۔ ایک وقت میں، میں نے ان سے پوچھا، اگر ہم ان کی میز کے کنارے سے شروع کریں تو 38 سفید راڈز کی قطار کتنی دور تک پہنچے گی۔ ایک چھوٹی لڑکی نے فوراً تین نارنجی اور ایک براون راڈ نکال لیا، انہیں قطار میں لگایا، اور مجھے دکھا دیا۔ اس کے چہرے کے تاثرات سے صاف ظاہر ہو رہا تھا کہ ”اس میں مشکل کیا ہے؟“ کلاس کے سات یا آٹھ بچوں کے علاوہ باقی تمام بچوں، بشمول زیادہ قابل بچوں، نے یہ کرنے کی کوشش سفید راڈز کی قطار لگا کر کی، جس میں وہ کئی بار گنتی بھول گئے۔

یہ ظاہر کرتا ہے کہ اگرچہ بچے ڈارک گرین راڈ کو 6 کہتے ہیں، لیکن وہ پوری طرح سے نہیں سمجھتے کہ یہ 6 سفید راڈز کے برابر ہے حالانکہ اگر آپ ان سے پوچھیں تو وہ شاید آپ کو بتا بھی دیں۔ چھ صرف ایک نام ہے جو ڈارک گرین راڈ کے ساتھ جڑا ہوا ہے؛ اس کا اسی کے سائز کے دوسرے راڈ کے ساتھ کوئی تعلق نہیں ہے۔ وہ راڈز کو ایک اور قسم کے عددی نشان، جیسے کاغذ پر بنائے گئے نشانات کے بجائے رنگین لکڑی کے طور پر دیکھتے ہیں۔ جب ان سے پوچھا جائے کہ 5 +

? = 4، تو وہ 5 نامی راڈ اور 4 نامی راڈ کو ایک دوسرے کے ساتھ جوڑتے ہیں، اور سمجھتے ہیں کہ وہ اس راڈ کے ساتھ میل کھاتا ہے جس کا نام 9 ہے؛ لیکن وہ اس بات کو نہیں سمجھتے کہ اس قسم کا عمل کیسے 5 اور 4 علیحدہ اشیاء کو جمع کرنے کے عمل کے برابر ہے۔

دوسری کلاس کے کچھ بچوں کو جب $35 + 42 + 59$ جیسے سوالات دیے گئے تو وہ اپنے اعداد میں الٹ پھیر کر بیٹھے اور 1200 یا اس سے زیادہ کے جوابات حاصل کیے۔ وہ ایسا کر کے بالکل مطمئن نظر آئے۔ ایک وجہ جس کی بنا پر وہ نہیں جانتے تھے کہ 1200 بہت بڑا ہے، یہ ہے کہ وہ نہیں جانتے کہ 1200 کتنا بڑا ہے۔ جب ہم ان سے ایسے حساب کتاب کرنے کا مطالبہ کرتے ہیں جن میں ایسی بڑی رقوم شامل ہوں جو وہ نہیں سمجھتے، ہم بچوں سے توقع نہیں کر سکتے کہ وہ معقول طریقے سے نمبروں کے ساتھ کام کریں گے، اور اپنی محنت کو حقیقت کے تصور کے ساتھ جانچیں گے۔

شاید ہمیں ایسے سوالات زیادہ کرنے چاہئیں جیسے: 38 (یا 50، 75، 100، 200، 500، 1000) سفید راڈز کی قطار کتنی لمبی ہوگی جب انہیں ایک دوسرے کے ساتھ رکھا جائے؟ ایک دیے گئے مستطیل، ایک کاغذ، ایک میز کی سطح، اور ایک کمرے کی فرش کو ڈھانپنے کے لیے کتنے سفید راڈز درکار ہوں گے؟ مختلف سائز کے ڈبوں کو بھرنے کے لیے کتنے سفید راڈز درکار ہوں گے؟

بچے تمام قسم کے ریاضیاتی شارٹ ہینڈ کو قبول کرنے کے لیے تیار ہیں اگر میں انہیں بتاؤں کہ میں چیزوں کو لمبے طریقے سے لکھنے میں سست ہوں۔ سب سے پہلے، یہ سچ ہے۔ دوسرے نمبر پر، اس سے انہیں میرا مذاق اڑانے کا موقع ملتا ہے، اور انہیں یہ محسوس ہوتا ہے (جو کہ سچ بھی ہے) کہ میرے شارٹ ہینڈ کو قبول کر کے وہ میری ایک قسم کی مدد کر رہے ہیں۔ انہیں یہ پسند نہیں کہ انہیں بتایا جائے کہ ایک مخصوص علامت کا ”مطلب“ کیا ہے۔ یہ انہیں بے ترتیب اور پر اسرار لگتا ہے۔ لیکن اگر آپ ایک تعلق یا عمل کو ایسے الفاظ میں بیان کریں جن سے وہ واقف ہوں، تو وہ جلد ہی آپ کو کسی قسم کے شارٹ ہینڈ کا استعمال کرنے دیں گے۔ ہم 2 سفید = 1 سرخ = $2 \times w = r$ تک آسکتے ہیں۔

آخر کار، انسانوں نے ریاضیاتی علامتیں اس لیے ہی ایجاد کیں تاکہ چیزوں کو لمبے طریقے سے لکھنے میں آنے والی محنت بچائی جاسکے، اس لیے جو میں کلاس میں کر رہا ہوں وہ منطقی اور تاریخی طور پر درست ہے۔ کوئی علامت تب تک ”کوئی مطلب“ نہیں رکھتی جب تک ہم اس بات پر فیصلہ اور اتفاق نہیں کرتے کہ اسے کچھ مطلب دینا چاہیے؛ تو کیوں نہ بچوں کو اس فیصلے میں شامل ہونے کا احساس دلایا جائے؟ ہم ایک سنگین غلطی کرتے ہیں جب ہم بچوں سے علامتی طور پر وہ عمل کروانے کو کہتے ہیں جنہیں وہ حقیقت میں انجام نہیں دے سکتے۔ ایک بچے کو معلوم ہونا چاہیے کہ 37 کے ایک گروپ اور 28 کے ایک گروپ میں کس میں زیادہ سفید ہیں، اور کتنے زیادہ ہیں، اس سے پہلے کہ اسے $37 - 28$ جیسا سوال دیا جائے، اور اسے یہ سوال آسانی سے کرنے کے قابل ہونا چاہیے اس سے پہلے کہ اسے اس کا قاعدہ دیا جائے۔ اسی طرح تمام ریاضیاتی عمل کے ساتھ۔ عددی ریاضی بچوں کو بے معنی سوالات کے صحیح جوابات حاصل کرنے کے لیے کچھ پر اسرار نسخے کے بجائے ایسے نظر آنا چاہیے جیسے وہ ایسے کاموں کو آسان اور تیز تر طریقے سے انجام دینے کا ایک طریقہ ہو جو وہ پہلے سے کر سکتے ہیں۔

مجموعی طور پر میں اب بھی اس سے متفق ہوں۔ پھر بھی، آج کے سسٹم کی کمیوں میں ایک اور راستہ فراہم کرتے ہیں جس کے ذریعے بچے اعداد اور عددی عمل کا جائزہ لے سکتے ہیں۔ ہم ایک بہت سادہ کیلکولیٹر لے سکتے ہیں، جو جمع، تفریق، ضرب، اور تقسیم کرتا ہو، اور بچوں کو یہ دکھا سکتے ہیں کہ اسے کچھ مخصوص سوال ”حل“ کرنے کے لیے کیسے استعمال کریں۔ اس طرح، ہم کہیں گے کہ $3 + 8$ کو حل کرنے کیلئے ”مشین کو آن کریں، 3 کا بٹن دبائیں، پھر + کا بٹن، پھر 8 کا بٹن، پھر = کا بٹن، اور آپ کا جواب آجائے گا۔ 6 x 4 کرنے کے لیے، 4 کا بٹن دبائیں، پھر X کا بٹن، پھر 6 کا بٹن، پھر = کا بٹن، تو آپ کا جواب آجائے گا۔ اس کا کیا مطلب ہے اس بارے میں کوئی وضاحت نہ دیں۔ پھر بچوں کو اکیلا چھوڑ دیں۔

امید ہے کہ ان میں سے کافی تعداد غیر منظم طریقے سے مزید سوالات ایجاد کریں گے اور مشین پر حل کریں گے۔ ایسا کرتے ہوئے، وہ بے ترتیب اور بے معنی ڈیٹا جمع کریں گے، جیسے جب وہ پہلی بار زبان سن رہے تھے۔ لیکن زبان کی طرح، وہ آہستہ آہستہ یہ سمجھنا اور جانچنا شروع کر دیں گے کہ یہ اعداد اور عمل کیسے کام کرتے ہیں۔ کچھ وقت بعد وہ یہ جاننا چاہیں گے اور پتہ لگالیں گے کہ مشین کو اپنے مطابق کیسے چلانا ہے، یا پہلے سے اندازہ لگائیں گے کہ مشین کیا کرے گی۔ مختصر یہ کہ وہ کم از کم نمبروں کی دنیا کا ایک حصہ اپنے لحاظ سے سمجھنا اور اپنے ذہنی ماڈل بنانا شروع کر دیں گے۔

اپریل، 16، 1960ء

میری ریاضی کی کلاس میں سولہ بچے ہیں۔ ان میں سے چار بچے کمزور ہیں، ایک بچہ درمیانے درجے کا ہے، اور باقی سب بہت ذہین اور ریاضی میں ماہر ہیں۔ ان سب کو مقامی قیمت کئی بار سمجھائی جا چکی ہے۔

ایک دن میں نے پوچھا، ”فرض کرو کہ میں ایک چیک لے کر بینک جاتا ہوں جس کی مالیت \$1437.50 ہے اور اسے کیش کروا کر زیادہ رقم دس ڈالر کے نوٹوں میں لینے کی درخواست کرتا ہوں۔ مجھے کتنے دس کے نوٹ ملیں گے؟“ میں نے یہ رقم بورڈ پر لکھی۔ کچھ دیر تک کاغذ پینسل کے ساتھ جدوجہد کے بعد جوابات آنا شروع ہوئے۔ کوئی بھی جواب درست نہیں تھا؛ اکثر جوابات بالکل غلط تھے۔ کچھ بچوں نے دوسری یا تیسری کوشش پر درست جواب دیا؛ لیکن زیادہ تر کوئی درست جواب نہیں دے پائے۔

میں نے بورڈ سے اصل رقم منادی اور \$975.00 لکھا۔ ”کتنے دس کے نوٹ ملیں گے؟“ سب جانتے تھے۔ پھر میں نے \$175.00 لکھا۔ ”اب کتنے؟“ یہ زیادہ مشکل تھا؛ کچھ بچوں نے درست جواب دیا، لیکن زیادہ تر نے نہیں دیا۔ کچھ دیر بعد، میں نے 175 میں موجود 7 کے ہندسے کی طرف اشارہ کیا اور پوچھا، ”یہ 7 مجھے کیا بتاتا ہے؟“ بچوں نے کہا کہ اس کا مطلب ہے کہ میرے پاس 70 ڈالر ہیں، یا 7 دس کے نوٹ ہیں۔ میں نے اسے بورڈ پر لکھا۔ پھر میں نے کہا، ”اور اس 1 ٹی کا کیا مطلب ہے؟“ سب نے کہا کہ اس کا مطلب ہے کہ ہمارے پاس سو ڈالر ہیں۔ کسی نے یہ نہیں کہا کہ اس کا مطلب یہ بھی ہو سکتا ہے کہ ہمارے پاس دس مزید دس کے نوٹ ہیں۔ میں نے کہا، ”اس سو ڈالر کے لئے ہمیں کتنے دس کے نوٹ مل سکتے ہیں؟“ سب نے کہا 10۔ میں نے بتایا کہ یہ 10 دس کے نوٹ، جو 7 نوٹ انہوں نے پہلے بتائے تھے، کے ساتھ مل کر 17 دس کے نوٹ بنتے ہیں۔ پھر میں نے پہلی رقم \$1437.50 بورڈ پر لکھی۔ ہم نے غور کیا کہ ہر ہندسے میں کتنے دس کے نوٹ موجود ہیں۔ 3 نے بتایا کہ ہمارے پاس 3 دس کے نوٹ ہیں؛ 4 نے بتایا کہ ہمارے پاس مزید 40 ہیں؛ 1 نے بتایا کہ ہمارے پاس مزید 100 ہیں، جو کہ کل 143 دس کے نوٹ بنتے ہیں۔ میں نے 1437 ہندسوں میں سے 143 کے ہندسوں کے ارد گرد ایک دائرہ بنایا۔ اس وقت تک سب کہنے لگے، ”ہاں، میں سمجھ گیا؛ یہ آسان ہے؛ یہ سادہ ہے۔“ لیکن میں شک میں تھا، کیونکہ اب میں ”اچھی وضاحتوں“ کی جادوئی طاقت پر یقین نہیں رکھتا تھا۔

دو دن بعد، میں نے بورڈ پر \$14357.50 لکھا، اور پوچھا کہ اگر میں اتنے کا چیک کیش کرواتا ہوں تو مجھے کتنے سو ڈالر کے نوٹ ملیں گے۔ کچھ جوابات 13100، 34، 604، 142، 107، 43 اور 22 تھے۔ صرف ایک بچے نے پہلی بار درست جواب دیا۔ میرے بورڈ پر جواب لکھنے سے پہلے چار مزید بچوں نے آخر کار اسے درست کر لیا۔ باقی گیارہ بچے بالکل الجھ گئے تھے۔ دوبارہ، میں نے نمبر 14357 کو بورڈ پر لکھا، اور ہندسہ باہندسہ بتایا کہ اس میں کتنے سو ڈالر کے نوٹ موجود ہیں، اور اس طرح، پورے نمبر میں کتنے سو ہیں۔ لیکن مجھے ابھی بھی شک ہے کہ وہ مقامی قیمت کو پہلے سے بہتر طور پر سمجھتے ہیں یا نہیں۔

یہ سمجھ کی کمی کئی بچوں کے لیسٹوئل تقسیم کو مشکل یا ناممکن بنا دیتی ہے۔ مثال کے طور پر، سوال 260 کو 5 سے تقسیم کرنے کو لیجیے۔ ہم دو سو کو پانچ لوگوں میں برابر تقسیم نہیں کر سکتے، اس لیے ہمیں انہیں ایسی شکل میں تبدیل کرنا ہو گا جسے ہم تقسیم کر سکیں۔ ہم اپنے دو سو کو 20 دس کے نوٹوں میں تبدیل کرتے ہیں۔ اب ہمارے پاس کل 26 نوٹ ہیں۔ ہم ان میں سے 25 کو پانچ لوگوں میں تقسیم کرتے ہیں، ہر ایک کو 10 کے پانچ نوٹ دیتے ہیں۔ ہمارے پاس ایک 10 بچتا ہے، جسے ہم 10 کائیوں میں تبدیل کرتے ہیں، جنہیں ہم پانچ لوگوں میں تقسیم کرتے ہیں، تاکہ ہر ایک کے پاس پانچ 10 کے نوٹ اور دو اکائیاں ہوں۔ ہمارا لمبی تقسیم کا طریقہ اس خیال پر مبنی ہے کہ تبدیلی کرنا ضروری ہے، اور ایک بچہ جو یہ نہیں جانتا کہ وہ کیا کر رہا ہے یا کیوں کر رہا ہے، لمبی تقسیم کو زیادہ تر بچوں کی طرح بے معنی ہدایت سمجھے گا جو اسے ناختم ہونے والی پریشانی میں ڈالے گی۔

جیمز ہیرنڈن (James Herndon) کی بہت اہم اور مزاحیہ کتاب ہاؤ سو وائیو ان یور نیٹیو لینڈ (How to Survive in Your Native Land) میں (The Dumb Class) کے عنوان سے ایک بہت ہی دلچسپ اور حیران کر دینے والا باب ہے۔ وہ کلاس، جسے انہوں نے چند سال پڑھایا، ان کے جو نیزہائی اسکول کے سب سے کمزور طلبہ پر مشتمل تھی، وہ بچے جو کچھ بھی سیکھ نہیں سکتے تھے اور نہ ہی سمجھتے تھے، اور ان بچوں میں بھی ایک لڑکا نمایاں تھا جو واضح طور پر اس بیوقوف کلاس کا سب سے کمزور طالب علم تھا، اسکول کے کسی بھی کام میں بالکل ناامید۔

ایک دن جم اس لڑکے سے ایک بولنگ ایلی میں ملا۔ اس کی حیرت کی انتہا نہ رہی جب اسے پتہ چلا کہ لڑکا وہاں نوکری کرتا ہے، وہ شام کے بولنگ لیگز کے لیے اسکور کا حساب رکھنے کا کام کر رہا تھا۔ وہ دو لینوں کے درمیان ایک اونچی کرسی پر بیٹھا، دونوں کے لیے اسکور، سٹرائیکس، اسپیرز وغیرہ کا حساب رکھتا۔ جم نے بتایا کہ یہ کام کسی وفاقی پروگرام کا حصہ نہیں تھا جس کا مقصد بے وقوف بچوں کو کچھ کرنے کے لیے دینا تھا۔ بولنگ ایلی نے لڑکے کو اسکور کا حساب رکھنے کے لیے اس لیے رکھا تھا کیونکہ وہ جلدی اور درست طریقے سے کام کرتا تھا۔ کیونکہ کوئی بھی اچھا مقابلہ کرنے والی لیگ غلطیوں کو برداشت نہیں کرتی۔

تو جم نے سوچا، میں اس بچے کو اسکول میں بولنگ سے متعلق سوال حل کرنے کیلئے دوں گا۔ وہ انہیں حل نہیں کر سکا! اس کے بولنگ سے متعلق اسکورنگ کے سوالات کے جوابات نہ صرف غلط بلکہ مضحکہ خیز بھی تھے۔ ”بے وقوف“ بچے دنیا میں ہوشیار ہو سکتے ہیں، لیکن جیسے ہی وہ اسکول میں قدم رکھتے ہیں، وہ پھر سے ”بے وقوف“ بن جاتے ہیں۔ اسکول کا ماحول اپنے آپ میں، بور کرنے والا، دھمکی دینے والا، حقیقی تجربے یا سنجیدہ مقصد سے کٹا ہوا، ہوتا ہے جو انہیں بے وقوف بنا دیتا ہے۔

جون، 20، 1960ء

ہم کیسے کہہ سکتے ہیں کہ آیا بچوں کو سمجھ آرہی ہے یا نہیں؟ جب میں طالب علم تھا، تو مجھے عام طور پر پتہ ہوتا تھا کہ کب مجھے سمجھ آئی اور کب نہیں آئی۔ اس کا نمبروں سے کوئی تعلق نہیں ہوتا تھا؛ کالج میں جو آخری ریاضی کا کورس میں نے لیا، اس میں مجھے ایک معقول گریڈ ملا، لیکن سال کے آخر میں مجھے احساس ہوا کہ مجھے بالکل بھی اندازہ نہیں تھا کہ یہ کورس کس بارے میں تھا۔ کولوراڈو میں، طویل عرصے تک میں یہ فرض کرتا رہا کہ میرے طلباء کو پتہ ہوتا تھا کہ کب انہیں کچھ سمجھ آتا اور کب نہیں آتا تھا۔ میں ہمیشہ اپنے طلباء پر زور دیتا تھا کہ جب انہیں کوئی چیز سمجھ نہ آئے تو وہ مجھے بتائیں، تاکہ میں اپنی فہم سے انہیں سب کچھ واضح طور پر سمجھا سکوں۔ لیکن وہ کبھی مجھے نہیں بتاتے تھے۔ تکلیف دہ تجربے کے بعد مجھے یہ بات

سمجھ میں آئی کہ سو میں سے کوئی ایک بچہ بھی نہیں جانتا کہ آیا اسے کچھ سمجھ آرہا ہے یا نہیں، اور اگر اسے سمجھ نہیں آرہی تو کیوں نہیں آرہی۔ جو بچہ یہ جانتا ہے، اس کی ہمیں فکر کرنے کی ضرورت نہیں؛ وہ ایک ”اے گریڈ“ طالب علم بنے گا۔ تو ہم کیسے معلوم کریں کہ باقی بچے کب اور کیا نہیں سمجھتے؟

سب سے پہلے ذہن میں جوابات آتی ہے وہ کوئی ظاہری امتحان ہے۔ لیکن کس قسم کا؟ اب تک میں نے کئی بار دیکھا ہے کہ بچے سوالات کے درست جوابات دے دیتے ہیں، بغیر اس بات کا ذرا سا بھی اندازہ لگائے کہ وہ کیا کر رہے ہیں۔ وہ عقل سے عاری طریقے اپناتے ہیں۔ کچھ بچے تو میری وضاحتوں کو رٹ کر دہرا سکتے ہیں، لیکن پھر بھی انہیں یہ معلوم نہیں ہوتا کہ ان کا مطلب کیا ہے۔ دوسری طرف، ایسے بہت سے بچے ہیں جو امتحانات کے خوف سے اس قدر مفلوج ہو جاتے ہیں کہ وہ وہی چیز نہیں دکھاپاتے جو انہیں آتی ہے، جبکہ کچھ بچے جو بخوبی سمجھتے ہیں کہ وہ کیا کر رہے ہیں، جب اسے الفاظ میں بیان کرنے کی کوشش کرتے ہیں تو الجھن اور خوف کا شکار ہو جاتے ہیں۔

مسئلے کا جزوی حل یہ ہو سکتا ہے کہ بچوں کو اس قسم کے ٹیسٹ دیے جائیں جن میں سوال مختلف حصوں پر مشتمل ہوں جیسا کہ اس سال میں نے استعمال کیے۔ یہ جواب حاصل کرنے کے خود کار طریقہ کار کو متاثر کرتے ہیں اور انہیں اس بارے میں سوچنے پر مجبور کرتے ہیں کہ وہ کیا کر رہے ہیں۔ اس سے یہ بھی مدد مل سکتی ہے کہ سوالات کو ایک نئے انداز میں پیش کیا جائے۔ لیکن تب ہم کیا کریں جب ایسی ٹیسٹوں کے نتائج یہ ظاہر کریں کہ ہمارے زیادہ تر طلباء میں سے شاید ہی کوئی وہ سمجھا ہو جو سال بھر سے ہم انہیں سکھانے کی کوشش کر رہے تھے؟

ہمارے ذہنوں میں یہ تصویر ہونا مددگار ثابت ہو سکتا ہے کہ ہم سمجھنے سے کیا مراد لیتے ہیں۔ میں محسوس کرتا ہوں کہ میں کسی چیز کو تب سمجھتا ہوں جب میں کم از کم درج ذیل میں سے کچھ کر سکوں: (1) اسے اپنے الفاظ میں بیان کر سکوں؛ (2) اس کی مثالیں دے سکوں؛ (3) مختلف صورتوں اور حالات میں اسے پہچان سکوں؛ (4) اس کا تعلق دیگر حقائق یا خیالات سے جوڑ سکوں؛ (5) اسے مختلف طریقوں سے استعمال کر سکوں؛ (6) اس کے کچھ نتائج کی پیشین گوئی کر سکوں؛ (7) اس کا متضاد یا الٹ بیان کر سکوں۔ یہ فہرست صرف ایک آغاز ہے؛ لیکن یہ ہمیں مستقبل میں اس بات کا پتا لگانے میں مدد دے سکتی ہے کہ ہمارے طلباء حقیقت میں کیا جانتے ہیں، اس کے برعکس جو وہ جاننے کا تاثر دیتے ہیں، اور ان کی اصل سیکھنے کی صلاحیت کے مقابلے میں ان کا ظاہری علم کیا ہے۔

بہت سے لوگ، یقیناً، کہتے ہیں کہ یہ فرق موجود نہیں ہے۔ یہ ان کے لیے سمجھنے کے پیچیدہ مسئلے کو حل کرنے کا آسان طریقہ ہے؛ بس کہہ دو کہ ایسی کوئی چیز نہیں ہے۔ بظاہر یہ نظریہ نفسیات دانوں میں مقبول ہو رہا ہے۔ ان کے مطابق، اگر آپ یہ کہہ سکتے ہیں کہ $8 \times 7 = 56$ ، تو آپ اس خاص حقیقت کے بارے میں جاننے کے لیے سب کچھ جانتے ہیں، اور آپ اس کے بارے میں اتنا ہی جانتے ہیں جتنا کوئی اور جو اسے کہہ سکتا ہے۔ ریاضی دان، تیسری جماعت کا بچہ، اور غالباً ایک تربیت یافتہ طوطا، سب اس حقیقت کی برابر اور یکساں سمجھ رکھتے ہوں گے۔ ریاضی دان اور بچے کے درمیان واحد فرق یہ ہے کہ ریاضی دان کے دماغ میں ایسی اور بھی بہت سی حقیقتیں ہوتی ہیں۔ تو بچوں کو ریاضی دان بنانے کے لیے ہمیں صرف انہیں تربیت دینی ہے، انہیں اس وقت تک تیار کرنا ہے جب تک وہ ایسے بہت سے حقائق کہنے کے قابل نہ ہو جائیں۔ انہیں وہ سب کچھ کہنا سکھائیں جو آئن سٹائن جانتا تھا، اور لو! ایک اور آئن سٹائن تیار ہو گیا!

یہ حیران کن ہے کہ لوگ کس قدر بے یقینی باتوں پر یقین کر لیتے ہیں۔

یقیناً، یہ خیال بڑی آسانی سے رویہ پسندی کے نظریے میں فٹ بیٹھتا ہے، جو اب بھی بہت مقبول ہے، حالانکہ وہ بہت سی چیزوں کی وضاحت نہیں کر پاتا۔ یہ اساتذہ کے لیے بھی تسلی بخش ہے، جو ہمیشہ سے یہی سمجھتے آئے ہیں کہ ان کا کام یہ ہے کہ وہ آہستہ آہستہ، ایک ایک کر کے، معلومات کے چھوٹے چھوٹے ٹکڑے ان زیادہ تر خالی دماغوں میں ڈال دیں، جو ان کے سامنے تعلیمی اسمبلی لائن پر آہستہ آہستہ چل رہے ہیں۔ اور آخر کار، اس نے پروگرام شدہ ہدایات اور مشینی تعلیم کے لامتناہی سلسلے کو بھی چلا دیا ہے، جس پر اس کا ہر ایک بھائی خوشی خوشی سوار ہوتا دکھائی دیتا ہے۔

لیکن $7 \times 8 = 56$ جیسی معلومات کے ٹکڑے الگ الگ حقائق نہیں ہیں۔ یہ اعداد کی دنیا کے مناظر کا حصہ ہیں، اور وہ شخص انہیں سب سے بہتر جانتا ہے جو یہ واضح طور پر دیکھ سکتا ہے کہ وہ منظر میں کیسے فٹ ہوتے ہیں اور اس کے دوسرے تمام حصے کیسے جڑتے ہیں۔ ریاضی دان، دیگر بہت سی باتوں کے علاوہ، یہ جانتا ہے کہ $7 \times 8 = 56$ اس حقیقت کی وضاحت ہے کہ جفت اعداد کے حاصل ضرب بھی جفت ہوتے ہیں؛ جیسے 7×8 ویسا ہی ہے جیسے 4×14 یا 2×28 یا 1×56 کہ صرف انہی مثبت اعداد کے جوڑے 56 کو حاصل ضرب کے طور پر دیں گے؛ جیسے 7×8 ہے (8 - 8×7 + 7×7) - $4 \times (15 \times 4)$ ؛ وغیرہ۔ وہ یہ بھی جانتا ہے کہ $7 \times 8 = 56$ علامات میں ایک تعلق کو ظاہر کرنے کا ایک طریقہ ہے جو حقیقی دنیا میں مختلف شکلیں اختیار کر سکتا ہے؛ لہذا وہ جانتا ہے کہ 8 یونٹس لمبا اور 7 یونٹس چوڑا ایک مستطیل 56 مربع یونٹس کا ایریا ہو گا۔ لیکن وہ بچہ جو طوطے کی طرح رٹ کے کہتا ہے کہ ”سات ضرب آٹھ چھپن ہوتے ہیں“ نہ تو اس کا حقیقی دنیا سے کوئی تعلق سمجھتا ہے اور نہ ہی اعداد کی دنیا سے۔ اس کے پاس اس کی مدد کے لیے صرف اندھی یادداشت ہے۔ جب یادداشت ناکام ہو جاتی ہے، تو وہ آرام سے کہہ سکتا ہے کہ $7 \times 8 = 23$ ہے، یا یہ کہ 8×7 ، 5×7 سے چھوٹا ہے، یا 10×7 سے بڑا ہے۔ یہاں تک کہ جب اسے 7×8 کا پتہ ہو، تب بھی شاید اسے 8×7 کے بارے میں نہ پتہ ہو، وہ کہہ سکتا ہے کہ یہ کچھ بالکل مختلف ہے۔ اور جب وہ 7×8 کو یاد رکھتا ہے، تو وہ اسے استعمال نہیں کر سکتا۔ اگر اسے 7 سینٹی میٹر ضرب 8 سینٹی میٹر کے مستطیل کا سوال دیا جائے، اور پوچھا جائے کہ اسے ڈھانپنے کے لیے کتنے مربع سینٹی میٹر کے ٹکڑوں کی ضرورت ہوگی، تو وہ بار بار مستطیل کو مربع ٹکڑوں سے ڈھانپنے کا اور انہیں محنت سے گنے گا، لیکن کبھی بھی اپنے جواب اور یاد کیے ہوئے پہاڑے کے درمیان کسی تعلق کو نہیں دیکھے گا۔ علم، سیکھنا، سمجھنا کوئی سیدھی سی چیز نہیں ہیں۔ یہ حقائق کے چھوٹے چھوٹے ٹکڑوں کی قطاریں نہیں ہیں یا ایک دوسرے کے اوپر لگا ہوا ڈھیر نہیں ہیں۔ علم کا میدان، چاہے وہ ریاضی، انگریزی، تاریخ، سائنس، موسیقی، یا جو بھی ہو، ایک علاقہ ہے، اور اسے جاننا صرف اس علاقے کے تمام آئٹمز کو جاننے کا معاملہ نہیں ہے، بلکہ یہ جاننا بھی ہے کہ وہ ایک دوسرے سے کیسے تعلق رکھتے ہیں، ایک دوسرے سے موازنہ کرتے ہیں، اور ایک دوسرے میں کیسے فٹ ہوتے ہیں۔ اس میں یہ فرق ہے کہ آپ یہ کہہ سکیں کہ آپ کے گھر میں اتنے میز، اتنے کرسیاں، اتنے لیپ ہیں، اور یہ کہ آپ آنکھیں بند کر کے یہ دیکھ سکیں کہ یہ کرسی یہاں ہے اور وہ میز وہاں ہے۔ اس میں یہ فرق ہے کہ آپ شہر کی تمام سڑکوں کے نام جانتے ہیں اور آپ کسی بھی جگہ سے، کسی بھی مطلوبہ راستے سے، کسی دوسری جگہ تک پہنچ سکتے ہیں۔ میں اب اس بات پر پہلے سے زیادہ یقین رکھتا ہوں، اور میرے خیال میں یہ اس کتاب میں پیش کردہ کسی بھی دوسرے خیال کی طرح اہم ہے۔

ہم دنیا اور اپنے علم کے بارے میں ایسے کیوں بات کرتے اور لکھتے ہیں جیسے وہ ہموار ہوں؟ کیونکہ بات چیت کی نوعیت یہی ہے۔ بات کرنے یا لکھنے کا اور کوئی طریقہ نہیں ہے تو، الفاظ ایک ترتیب میں، ایک وقت میں ایک، سنگل فائل کی صورت میں نکلتے ہیں۔ لہذا، اس کے بارے میں بات کرنے کے لیے ہم حقیقی، غیر منقسم دنیا کو چھوٹے چھوٹے ٹکڑوں میں کاٹتے ہیں اور انہیں بات چیت کے دھاگے میں پرو دیتے ہیں، جیسے کسی ہار میں موتیوں کو پرویا جاتا ہے۔ لیکن ہمیں دھوکہ نہیں کھانا چاہیے؛ یہ باتوں کے دھاگے دنیا کی اصل حقیقت کی عکاسی نہیں کرتے۔ ہمارا سیکھنا حقیقی، مکمل، درست، اور سب سے بڑھ کر مفید تب تک نہیں ہوتا جب تک ہم ان باتوں کے دھاگوں کو اپنے ذہن میں دنیا کی ایک شبیہ، کائنات کے ایک عملی ذہنی ماڈل میں تبدیل نہ کر لیں، جیسا کہ ہم اسے جانتے ہیں۔ صرف اس وقت جب ہم ایسا ماڈل بنالیتے ہیں، اور جب اس ماڈل اور حقیقت کے درمیان کم از کم کچھ مطابقت ہوتی ہے، تب ہی کہا جاسکتا ہے کہ ہم نے کچھ سیکھا ہے۔

جو کچھ اسکول میں ہوتا ہے وہ یہ ہے کہ بچے ان الفاظ کے سلسلے کو لے کر انہیں بغیر ہضم کیے اپنے ذہنوں میں محفوظ کر لیتے ہیں، تاکہ ضرورت پڑنے پر انہیں واپس آگلی سکیں۔ لیکن یہ الفاظ نہ تو کچھ تبدیل کرتے ہیں، نہ کسی چیز کے ساتھ فٹ ہوتے ہیں، نہ کسی چیز سے تعلق رکھتے ہیں۔ یہ الفاظ اتنے ہی بے معنی ہوتے ہیں جتنی طوطے کی باتیں طوطے کیلئے ہوتی ہیں۔ ہم اسکول کو ایسی جگہ کیسے بنا سکتے ہیں جہاں حقیقی سیکھنے کا عمل ہو، نہ کہ صرف الفاظ کا اپنے اندر بھرنے کا؟

اب مجھے احساس ہوتا ہے کہ جب ہم بار بار یہ جاننے کی کوشش کرتے ہیں کہ ہمارے طلباء کیا سمجھتے ہیں، تو غالب امکان یہی ہوتا ہے کہ ہم ان کی جو بھی سمجھ بوجھ ہو، اسے برباد کر دیتے ہیں۔ جب تک لوگ اپنے علم میں بہت پختہ نہ ہو جائیں اور اس کے بارے میں گفتگو کرنے میں بہت ماہر نہ ہو جائیں۔ جو کہ تقریباً تمام چھوٹے بچوں کیلئے ناقابل عمل ہے تب تک اس بات کا کوئی خاص فائدہ نہیں ہوتا کہ ہم ان سے یہ پوچھیں کہ وہ کیا جانتے ہیں اور کیسے جانتے ہیں کہ انہیں پتہ ہے۔ ہم یہ جاننے کیلئے بچوں کے جتنا قریب جاسکتے ہیں کہ وہ واقعی کیا جانتے ہیں ہم یہ جاننے کے انتا قریب نہیں ہوتے، کہ یہ دیکھ سکیں، جب وہ اس کام کو کرنے کیلئے آزاد ہوں جس میں انہیں سب سے زیادہ ہو تو وہ کیا کرتے ہیں۔

ہم کبھی کبھار طلباء کو ایسے طریقے دے سکتے ہیں جن کے ذریعے، اگر وہ چاہیں، تو وہ اپنی سمجھ بوجھ یا اپنے خیالات کی درستگی کا از خود ٹیسٹ لے سکتے ہیں۔ لیکن یہاں بھی ہمیں اس بات کا خیال رکھنا چاہیے کہ اگر از خود ٹیسٹ کے لیے ایک خیال اچھا ہے تو اس کا مطلب یہ نہیں کہ سو خیالات بہتر ہوں گے۔ سب سے بہتر اصول وہی ہیں جو سیکھنے والے اپنے تجربے سے بناتے ہیں۔

ستمبر، 11، 1960ء

ایک ملاقات کے دوران، دو دوستوں نے مجھ سے کہا کہ میں ان کی دس سالہ بیٹی کو ریاضی پڑھاؤں، جسے کچھ مشکل پیش آرہی تھی۔ میں نے کہا ٹھیک ہے؛ بچی اور میں کئی سالوں سے دوست ہیں، اور میں نے سوچا کہ شاید میں اس کے ریاضی کے مسائل کے بارے میں سوچنے کے انداز کے بارے میں کچھ جان سکوں۔ میں نے ذہنی حساب سے شروع کیا۔ میرا اس سے 2×76 پوچھنے کا ارادہ تھا، اور جب وہ جواب دے، تو 2×77 کے بارے میں پوچھوں۔ میں یہ دیکھنا چاہتا تھا کہ آیا وہ اپنے پہلے جواب میں صرف 2 کا اضافہ کرے گی، یا وہ دوسرے سوال کو بالکل نیا سمجھے گی۔ لیکن میں حیران رہ گیا جب اس نے مجھے بتایا کہ 2×76 کا جواب 432 ہے۔

کچھ ذہنی حساب کتاب کے بعد، میں نے دیکھا کہ اس نے اس مسئلے کو ذہن میں کرتے ہوئے 2 کو 6 سے ضرب دی، اور پھر 7 کو 6 سے ضرب دی؛ مختصراً، اس نے 6×72 کو صحیح طریقے سے ضرب دیا۔ میں نے اس سے دوبارہ کرنے کو کہا، اور دوبارہ اس نے 432 کہا، جو یہ ظاہر کرتا ہے کہ ہم ان راستوں پر چلتے رہنے کے لیے، اپنی غلطیوں کو دہرانے کا کتنا مضبوط رجحان رکھتے ہیں، جو ہم پہلے ہی بنا چکے ہوں۔

پھر میں نے کہا، 2×100 کتنا ہوتا ہے؟ اس نے کہا، 200۔ میں نے 2×90 کے لیے پوچھا۔ 180۔ $802 \times ?$ (وقفہ) 160۔ 2×76 ؟ 432۔ 2×70 ؟ 140۔ 80×2 ؟ 160۔ 76×2 ؟ 432۔ 100×2 ؟ 200۔ 200×2 ؟ 400۔ 2×76 ؟ 432۔..... یہاں وہ رک گئی، مجھے غور سے دیکھا، اور پھر کہا، ”اب ایک منٹ رکیں۔ وہ یہ کہتے ہوئے پنسل اور کاغذ لینے کے لیے بھاگی، یہ سمجھ میں نہیں آرہا، میں اسے حل کر کے رہوں گی۔ پھر اس نے کاغذ پر حساب لگا کر بتایا کہ 2×76 کا جواب 152 ہے۔

جب اُس نے کہا، ”اب ذرا کیں“، تو کچھ بہت اہم ہوا۔ شاید پہلی بار اُس نے یہ دیکھا کہ ہم کسی سوال کے جواب سے یہ نہیں پوچھ سکتے کہ ”کیا یہ صحیح ہے؟“ یا ”کیا یہ غلط ہے؟“ بلکہ یہ بھی پوچھ سکتے ہیں کہ ”کیا یہ معقول ہے؟“ اور صحیح جواب جانے بغیر ہم اکثر یہ دیکھ سکتے ہیں، کہ جو جواب ہمارے پاس ہے وہ کسی طرح معقول نہیں، اور ان باتوں کے ساتھ متضاد ہے جنہیں ہم پہلے سے درست مانتے ہیں۔

کچھ اور کام کرنے کے بعد وہ سونے چلی گئی، وہ اس کام پر خوش ہوئی جو اس نے کیا تھا۔ بعد میں، میں نے اس کے والدین کو اس کے کام کے بارے میں بتایا، تاکہ یہ دکھا سکوں کہ بچے کیسے مشکلات کا شکار ہوتے ہیں جب وہ یہ نہیں جانتے کہ عام طور پر اعداد کیسے کام کرتے ہیں، اور صرف غیر متعلقہ حقائق اور ترکیبیں جانتے ہیں۔ اس کے والد نے کہا کہ وہ زیادہ واضح طور پر سمجھ گئے ہیں کہ ہم کوئز نیراڈز (Cuisenaire Rods) کے ساتھ کیا کرنے کی کوشش کر رہے تھے؛ لیکن اس کی ماں نے غصے اور ناراضگی کے ساتھ کہا کہ وہ ان تمام نئے خیالات کو نہیں سمجھ سکتیں، اور وہ اپنی بیٹی کے ساتھ ویسے ہی کام جاری رکھیں گی جیسے وہ کر رہی تھیں، یعنی ہر روز اسے سوالات کا ایک صفحہ حل کرنے کے لیے دیں گی، اور اگر کوئی سوال غلط ہوا تو اسے مزید سوالات حل کرنے کے لیے دیں گی۔

یہ رد عمل مجھے حیران اور کچھ حد تک پریشان کرتا ہے۔ کیوں یہ ماں اس قدر بے قرار ہے کہ اس کے بچے پر ریاضی کو ایک سزا کے طور پر لاگو کیا جائے؟ وہ مجھے ان بہت سے والدین کی یاد دلاتی ہے جنہیں میں جانتا ہوں جنہوں نے مجھ پر زور دیا کہ میں ان کے بچوں پر سختی کروں۔ کیا ایسے لوگ اسکول کو کسی قسم کی ادارہ جاتی سزا کے طور پر دیکھتے ہیں، کچھ ناپسندیدہ چیز جو ہم بچوں کے ساتھ کر سکتے ہیں چاہے انہوں نے کچھ برا کیا ہو یا نہیں؟ ایسے لوگ بچوں کے بارے میں اتنی ناراضگی کیوں محسوس کرتے ہیں؟

اکتوبر، 16، 1960ء

میں نے نئی پانچویں کلاس سے پوچھا، آپ کو اپنی میز کے ایک طرف سے دوسری طرف تک ایک قطار بنانے کیلئے کتنی سفید راڈز درکار ہوں گی؟ پندرہ بچوں کی کلاس میں سے تقریباً نصف نے نارنجی (10) راڈز کا استعمال شروع کیا تاکہ پیمائش کر سکیں۔ ایک کے علاوہ، باقی بچے سفید راڈز کو قطار میں لگانے لگے۔ جب ان کے پاس سفید راڈز ختم ہو گئیں، تو انہوں نے سرخ (2) راڈز کا استعمال کیا، مگر انہیں ساتھ ساتھ اس طرح رکھا کہ وہ بظاہر سفید راڈز کی طرح لگیں۔ جب سرخ راڈز بھی ختم ہو گئیں، تو انہوں نے ہلکی سبز (3) راڈز کا استعمال کیا، اور اسی طرح آگے بڑھتے ہوئے میز کید و سرے کنارے تک قطار بنائی، جسے پھر انہوں نے گنا شروع کیا۔

یہ بچے تین ہفتوں یا اس سے زیادہ عرصے سے راڈز استعمال کر رہے ہیں۔ وہ ان راڈز سے پوری طرح واقف ہیں اور ہر راڈ کی لمبائی کو اتنی اچھی طرح جانتے ہیں کہ وہ انہیں ان کی لمبائی کے مطابق پکارتے ہیں۔ وہ نارنجی راڈ کو 10 نمبر راڈ کہنا معمول سمجھتے ہیں۔ انہیں معلوم ہے کہ یہ 10 سفید راڈز کے برابر ہے، لیکن وہ اس علم کو ایسے حالات میں ٹرانسفر نہیں کر پاتے جہاں یہ ان کے کام کو بہت آسان بنا سکتا ہے۔

پھر میں نے ان سے پوچھا، ”آپ کو پیڈ پیپر کی ایک شیٹ (تقریباً 6' X 9' سائز کی) کو ڈھانپنے کے لیے کتنی سفید راڈز چاہیے ہوں گی؟“ تقریباً دس بچے پوری شیٹ کو راڈز سے ڈھانپنے لگے۔ ان میں سے چند ایک نے کچھ دیر بعد رک کر محسوس کیا کہ ہر قطار کی لمبائی ایک جیسی ہے۔ باقی کچھ نے پوری شیٹ کو ڈھانپنے کے بعد ایک قطار کی لمبائی معلوم کی اور اسے قطاروں کی تعداد سے ضرب دیا۔ دوسروں نے، پوری شیٹ کو ڈھانپنے کے بعد،

ہر راڈ کی لمبائی کو جمع کیا جو انہوں نے استعمال کی تھی۔ دوپچوں نے اپنی شیٹوں کو راڈز سے ڈھانپنا شروع کیا، لیکن انہوں نے راڈز کو اس طرح کھڑا کیا کہ ہر راڈ، چاہے اس کی لمبائی اور رنگ کچھ بھی ہو، صرف 1 مربع سینٹی میٹر کا احاطہ کرتی تھی۔ ظاہر ہے، وہ شیٹ کو مکمل ڈھانپنے سے پہلے ہی راڈز ختم کر بیٹھے؛ پھر انہیں پتہ نہیں چلا کہ کیا کرنا ہے۔

ڈوروتھی نے اپنی شیٹ کو راڈز سے ڈھانپنا، پھر مجھے بتایا کہ 44 سفید راڈز کافی ہوں گی۔ یہ ایک ٹکا تھا۔ میں نے پوچھا، ”آپ کو ایک نارنجی راڈ کو ڈھانپنے کے لیے کتنی سفید راڈز چاہیے ہوں گی؟“ اس نے کہا، تقریباً 8۔ میں نے کہا، اسے آزما کر دیکھو۔ اس نے ایسا کیا، اور پایا کہ 10 سفید راڈز درکار ہوں گی۔ پھر میں نے پوچھا کہ آپ کو چار نارنجی راڈز کو ڈھانپنے کے لیے کتنی سفید راڈز چاہیے ہوں گی؟ وہ خاموشی سے مجھے دیکھتی رہی۔

اکتوبر، 30، 1960ء

چند دن پہلے ہم نے پہاڑے کیے۔ کہنے کی حد تک نتائج بہت کم حیران کن تھے۔ کاغذ پر 10×10 مربعوں کا ایک گرڈ بنانا تھا، ہر قطار میں 10 مربعے، یعنی 100 مربعے جو 10 قطاروں میں ترتیب دیے گئے تھے۔ اوپر کی قطار میں اور بائیں ہاتھ کے کالم کے بائیں جانب، 1 سے 10 تک نمبر لکھے ہوئے تھے، لیکن بے ترتیب انداز میں۔ اس طرح گرڈ کے ہر ایک مربع کو ایک نمبر کالم اور ایک نمبر قطار میں رکھا گیا تھا۔ اگر ایک مربع 2 نمبر والی قطار میں اور 3 نمبر والے کالم میں ہوتا، تو بچے کو مربع میں 2×3 یا 6 کا حاصل لکھنا تھا۔ اس لیے 5 نمبر والی قطار اور 7 نمبر والے کالم میں موجود مربع کو 35 سے بھرنا تھا، وغیرہ۔

مارجوری کے پیپر پر مجھے $32 = 4 \times 7$ ، $20 = 4 \times 4$ ، $22 = 4 \times 6$ ملا۔ پھر، $10 \times 10 = 20$ ، اور بالکل اس کے ساتھ $10 \times 10 = 20$ ۔ پھر، قطار نمبر 8 میں ساتھ ساتھ، $42 = 8 \times 9$ ، $49 = 8 \times 7$ ، $40 = 8 \times 4$ ، $59 = 8 \times 6$ ، $48 = 8 \times 8$ تھا۔ قطار نمبر 7 میں، $35 = 7 \times 5$ ، $49 = 7 \times 7$ ، $47 = 7 \times 7$ تھا۔

میں قسم کھا کر کہتا ہوں کہ میں کوئی بات نہیں بنا رہا!

قطار نمبر 9 میں ہمارے پاس $40 = 9 \times 10$ ، $69 = 9 \times 9$ ہے۔ قطار نمبر 4 میں، $40 = 4 \times 9$ ، $62 = 4 \times 8$ ہے۔

کیا یہ کہنا کافی ہے کہ اس بچی کو پہاڑے نہیں آتے؟

نومبر، 12، 1960ء

چند دن پہلے، جب میں مارجوری کے ساتھ کام کر رہا تھا، اس نے اپنے کام کو روک دیا اور کہا، ”کیا میں آپ سے کچھ پوچھ سکتی ہوں؟“ میں نے کہا، ”ضرور، پوچھو۔“ اس نے کہا کہ جب وہ انگلیوں پر گنتی کرتی ہے (شرمندہ ہنسی کے ساتھ) اور 10، 11، 12، 13 وغیرہ گنتی ہے، تو کبھی وہ 10 پر انگوٹھا اوپر کرتی ہے، 11 پر پہلی انگلی، 12 پر درمیانی انگلی، اور پھر دوسرے اوقات میں وہ 11 پر انگوٹھا اوپر کرتی ہے، 12 پر پہلی انگلی، وغیرہ۔ لیکن ان میں سے ایک طریقہ ہمیشہ اسے غلط جواب دیتا ہے، اور وہ کبھی یقین نہیں کر سکتی کہ کون سا طریقہ درست ہے۔ کیا میں اسے بتا سکتا ہوں؟ میں نے کہا، ”کیا تم مجھے اس قسم کے مسئلے کی مثال دے سکتی ہو جو تمہیں اس طرح کرنے پر مجبور کر دے؟“ لیکن وہ ایسا نہیں کر سکی۔ اس قسم کے بچے عموماً ایسا نہیں کر سکتے۔

اسے اپنے دماغ کی صفائی کیلئے ایک جھاڑو کی ضرورت ہے۔ اس کے دماغ میں بہت زیادہ غیر ضروری معلومات ہیں، اور اس کا ذہنی فائٹنگ سسٹم اتنا بگڑا ہوا ہے کہ وہ کبھی بھی کچھ نہیں ڈھونڈ سکتی، فائلوں کے درازوں اور پرانے صندوقوں کو خالی کرنے کی ضرورت ہے تاکہ انہیں کسی طرح ترتیب میں لایا جاسکے۔ اگر وہ صرف نوے فیصد حقائق اور اصولوں کو مکمل طور پر بھول سکتی، جو اس کے دماغ میں مکس ہیں، تو شاید وہ کچھ سیکھنا شروع کر سکتی تھی۔

چند دن پہلے میں نے کلاس کو کہا کہ جتنے بھی افعال ”پ“ پر ختم ہوتے ہیں، انہیں تلاش کریں۔ جیسے ہی میں نے ہدایات دہرائیں تو مار جوری پریشان ہو گئی۔ آخر کار اس نے تقریباً ہذیانی آواز میں کہا، ”مجھے سمجھ نہیں آرہا۔“ میں نے کہا، ”تمہیں کیا چیز سمجھ نہیں آرہی؟“ یہ ایک بے کار سوال تھا، لیکن میں ایک ایسا سوال پوچھنے سے خود کو باز نہیں رکھ سکا۔ اس نے کہا، جیسے کہ میں جانتا تھا، ”مجھے سمجھ نہیں آرہی۔“ میں نے ہدایات کو دہرایا اور اسے کہا کہ وہ میرے بعد انہیں دہرائے؛ اس نے ایسا کیا۔ پھر میں نے پوچھا کہ کیا اسے معلوم ہے کہ فعل کیا ہوتا ہے؟ اس نے کہا کہ نہیں معلوم۔ (اسے کئی بار تعریف بتائی جا چکی ہے۔) میں نے اسے کچھ افعال کی مثالیں دیں، اور اس نے سکون کا سانس لیا اور کام شروع کر دیا۔ میں اسے یہ پوچھنا چاہتا تھا، ”تم نے مجھے کیوں نہیں بتایا کہ تمہیں معلوم نہیں تھا کہ فعل کیا ہوتا ہے؟ لیکن کچھ سوچنے کے بعد، مجھے احساس ہوا کہ جب تک میں نے اس سے پوچھا نہیں تھا، اسے خود بھی معلوم نہیں تھا کہ اسے نہیں پتہ کہ فعل کیا ہوتا ہے۔ اسے صرف یہ معلوم تھا کہ اسے کچھ کرنے کو کہا گیا ہے اور وہ نہیں جانتی تھی کہ کیا کرنا ہے۔ وہ ہدایات کا تجزیہ کرنے، یہ سمجھنے کے بالکل بھی قابل نہیں تھی کہ ان کا کون سا حصہ معقول ہے اور کون سا نہیں، کہاں اس کا علم ختم ہوتا ہے اور کہاں اس کی لاعلمی شروع ہوتی ہے۔

مار جوری جیسے بچے اساتذہ کے انتظار کی عادت ڈال لیتے ہیں کہ وہ انہیں بتائیں ہر کام کو کیسے کرنا ہے، تاکہ وہ اندھی تقلید کے عمل کے ذریعے آگے بڑھ سکیں؛ وہ کبھی یہ نہیں سیکھتے کہ زبانی ہدایات سے معلومات کیسے حاصل کی جائیں۔ درحقیقت، انہیں ایسا نہیں لگتا کہ زبانی ہدایات میں کوئی معلومات ہوتی ہیں۔ وہ یہ توقع نہیں کرتے کہ صرف الفاظ سے یہ سمجھ سکیں کہ کیا کرنا ہے۔ نہ وہ مقصد اور اس تک پہنچنے کے راستے، اور نہ ہی کام کو کرنے اور اس کے طریقہ کار کے درمیان فرق کر سکتے ہیں۔ اگر کوئی انہیں ایک سوال دیتا ہے، تو وہ یا تو ”اسے کرنا جانتے ہیں“ یا نہیں جانتے۔ اگر وہ نہیں جانتے، تو سوال ان کے لیے بالکل بے معنی ہو جاتا ہے۔

اور بچوں کو ایسی علامتوں کے ساتھ ایسے کھیل کھیلنے کا کہنا جن کے ٹھوس معنی وہ نہیں سمجھتے سب سے بڑا خطرہ ہے۔ کچھ عرصے بعد، وہ مار جوری کی طرح محسوس کرنے لگتے ہیں کہ تمام علامتیں بے معنی ہیں۔ ہماری تعلیم بہت زیادہ الفاظ سے بھری ہوئی ہے، اور یہ الفاظ بہت جلدی آ جاتے ہیں۔

جنوری، 26، 1961ء

میں نے (صفحہ 156-160 پر) اس مسئلے کی وضاحت کی ہے جو ڈاکٹر گیٹنگ نے اپنی مظاہراتی جماعت کے ذہنی معذور بچوں کو دیا تھا۔ کچھ دن پہلے میں نے یہ مسئلہ ڈوروتھی کو دیا، میں نے اب تک جتنے بچوں کو پڑا ہایا ہے یہ یقینی طور پر سب سے سست بچی ہے۔ اب تک، ہر بچہ جس نے اسے حل کرنے کی کوشش کی، ایک یا دو کوششوں میں اس مسئلے کو حل کر لیا؛ اس نے پانچ یا چھ کوششیں بار کوشش کرنے سے پہلے کہا، ”مجھے سمجھ آرہا ہے“

کہ آپ کیا کر رہے ہیں۔“ جب وہ بغیر آزمائش و خطا، یا بغیر کسی ہچکچاہٹ کے، خالی جگہ کو بھرنے کے لیے صحیح راڈ تلاش کرنے کے قابل ہو گئی، تو میں نے کہا، تم کو دھوکہ دینا اب مشکل ہو رہا ہے، ”اور میں نے ایک اور کھیل شروع کر دیا۔“

کچھ اساتذہ سوچ سکتے ہیں کہ اس قسم کے کھیل کا کیا مقصد ہے۔ سب سے پہلے، اور سب سے اہم، یہ کھیل اس بچی کو ایک مسئلہ فراہم کرتا ہے جو وہ خود، بغیر کسی بیرونی مدد کے اور دھندلے سے یاد رکھے جانے والے اور کبھی سمجھ نہ آنے والے فارمولوں، آلات، یا ترکیبوں کے سہارے کے بغیر حل کر سکتی ہے؛ دوسرا، یہ اس کے لیے اس بنیادی حقیقت کو سمجھنے کا موقع فراہم کرتا ہے جسے وہ اب تک کبھی نہیں سمجھ پائی، یعنی بے جان اشیاء کا برتاؤ وہی اور غیر متوقع ہونے کی بجائے مستحکم اور قابل اعتماد ہوتا ہے۔

بعض اوقات یہ محسوس کرنا آسان ہوتا ہے کہ ایسے بچوں کی حسیں کمزور ہوتی ہیں۔ جیسے کہ وہ، وہ چیزیں نہیں دیکھتے جو ہم دیکھتے ہیں۔ ایک بار میں نے ڈوروتھی سے کہا کہ مجھے بتاؤ کہ کون سی راڈ چھ (یا چار، یا کوئی اور نمبر) سفید راڈز کے برابر ہے۔ اکثر اوقات وہ ایک ایسی راڈ اٹھا لیتی جو دو یا تین سینٹی میٹر زیادہ لمبی یا زیادہ چھوٹی ہوتی، اور جب تک وہ اس راڈ کو سفید راڈز کے ساتھ رکھ کر نہ دیکھ لیتی، اس وقت تک اُسے یقین ہی نہ ہوتا کہ یہ برابر ہے یا نہیں۔ کیا اُس کے حواس اُسے کوئی پیغام نہیں بھیج رہے تھے جب تک کہ وہ اسے راڈز کے ساتھ رکھ کر چیک نہ کر لیتی؟ یا کیا وہ اپنے حواس کے پیغامات پر بھروسہ کرنے سے خوفزدہ تھی؟ بہت سا وقت ہو تو ممکن ہے کہ ابتدا سے واپس جا کر اس بچی کی ذہانت کو دوبارہ تعمیر کیا جاسکے۔ جس طرح ریاضی کے غلط استعمال نے اس کی ذہانت کو تباہ کرنے میں مدد دی، اسی طرح اس کا صحیح استعمال اسے دوبارہ تعمیر کرنے میں مدد دے سکتا ہے۔ لیکن یہ اس وقت تک ممکن نہیں جب تک کہ بیرونی دنیا اسے اکیلا نہ چھوڑ دے، جب وہ چیزوں کو سمجھنے کی کوشش کر رہی ہو، اور اس پر وہ ظاہر کرنے کیلئے دباؤ نہ ڈالے جو وہ جانتی ہی نہیں، اور نہ ہی اسے بہت کم علم ہونے پر پر شرمندہ یا بے وقوف محسوس کرانے کی کوشش کرے۔ بلاشبہ، یہ بہت بڑی توقع ہے۔

اس بچی کی ذہانت کو دوبارہ تعمیر کرنا، ایک غلط، بلکہ یوں کہنا چاہیے کہ ایک برافقرہ ہے۔ ہم نے اسکول میں تب بھی کافی نقصان پہنچایا تھا جب ہم سمجھتے تھے کہ ہم صرف حقائق سکھا رہے ہیں۔ اگر وہ دن آتا ہے جب ہم سمجھیں کہ ہمارا کام ذہانت کو بنانا یا دوبارہ تعمیر کرنا ہے، تو ہم کہیں زیادہ نقصان کریں گے۔ انسان فطری طور پر ذہن پیدا ہوتے ہیں۔ ہم فطرتاً سوال پوچھنے، جواب دینے، اور مسائل حل کرنے والے جانور ہیں، اور ہم اس میں بہت ماہر ہیں، خاص طور پر جب ہم بچے ہوتے ہیں۔ لیکن مخصوص حالات کے تحت، جو کہیں بھی موجود ہو سکتے ہیں اور تقریباً ہر وقت یقیناً ہر اسکول میں موجود ہوتے ہیں، ہم اپنی اہم ذہنی قوت کا استعمال روک دیتے ہیں، انہیں استعمال کرنے کی خواہش چھوڑ دیتے ہیں، یہاں تک کہ یہ یقین کرنا بھی چھوڑ دیتے ہیں کہ ہمارے پاس یہ قوتیں ہیں۔

حل یہ نہیں ہے کہ ہم ”ذہانت کی تعمیر“ کے لیے زیادہ سے زیادہ طریقے سوچیں، بلکہ یہ ہے کہ ان حالات کو ختم کیا جائے جو لوگوں کو بے وقوفی سے کام کرنے پر مجبور کرتے ہیں، اور اس کے بجائے انہیں مختلف مواقع فراہم کیے جائیں جن میں وہ دوبارہ ذہانت سے کام لینا شروع کر سکیں۔ دماغ اور روح، جسم کی طرح، زیادہ تر زخموں کو خود ہی ٹھیک کر لیں گے اگر ہم بار بار انہیں کھول کر یہ نہ دیکھتے رہیں کہ آیا وہ ٹھیک ہو رہے ہیں یا نہیں۔

ڈوروتھی کے لیے وہ کلاس واقعی بہت قیمتی تھی۔ اپنے پہلے چھ سالوں میں، اسکول کے ٹیسٹوں اور جانچ کے مطابق، اس نے ہر سال تقریباً آدھے سال کے اسکول کے کام کے برابر کام کیا تھا۔ لیکن اس کلاس میں اس نے پورے سال کے کام کے برابر کام مکمل کیا۔ لیکن یہ اس وجہ سے نہیں تھا کہ میں نے اسے بہت سی شاندار چیزیں سکھائیں یا اس کی ذہانت کو دوبارہ تعمیر کیا۔ حقیقت یہ تھی کہ میں نے اسے بہت کم سکھایا، اس کے ساتھ بہت کم وقت کیلئے کام کیا؛ یہاں تک کہ موسم سرما کے آخر تک مجھے یہ محسوس نہیں ہوا کہ وہ کلاس میں کافی حد تک مطمئن اور خوف سے آزاد ہو چکی ہے اور میں اس کے ساتھ کچھ کام شروع کر سکتا ہوں۔

جو چیز اُس کے لیے مددگار ثابت ہوئی وہ یہ حقیقت تھی کہ، یقینی طور پر زیادہ تر اسکول کی کلاسوں کے مقابلے میں، ہماری کلاس ایک زندہ دل، دلچسپ، تعاون پر مبنی اور عمومی طور پر خطرے سے پاک جگہ تھی۔ جب وہ اس پریشانی سے آزاد ہو گئی کہ کہیں اسے کوئی مشکل نہ ہو یا وہ بیوقوف نہ لگے، تو کچھ عرصے بعد وہ خود اپنے ہی کھودے ہوئے گڑھے سے باہر آنے، ارد گرد دیکھنے اور جوہر ہاتھ اسے سمجھنے کے قابل ہو گئی۔ ابھی اسے کلاس میں چند مہینے ہی گزرے تھے، جب ایک دن اس کی والدہ نے مجھے فون کر کے اس سب کیلئے میرا شکریہ ادا کیا جو میں نے اس کے لیے کیا تھا۔ چونکہ میں نے اس کے ساتھ تقریباً کوئی وقت نہیں گزارا تھا، اور اس کا اسکول کا کام اب بھی بہت خراب تھا، اس لیے مجھے سمجھ میں نہیں آ رہا تھا کہ اس کی ماں کا کیا مطلب ہے۔ لہذا اپنے طلباء کی طرح میں نے بھی ایک ٹکالگانی کی کوشش کی تو، اس کی والدہ نے مجھے بتایا کہ چھ سالوں سے ڈورو تھی اسکول سے گھر خاموش آتی تھی، اور شام تک خاموش ہی رہتی تھی۔ اس نے بتایا کہ اب، ڈورو تھی کار میں بیٹھتے ہی باتیں کرنا شروع کر دیتی ہے اور گھر پہنچنے کے بعد شام تک مسلسل بات کرتی رہتی ہے۔ کس بارے میں؟ اپنے قابل استاد، مسٹر ہولٹ کے بارے میں؟ بالکل نہیں۔ وہ ان تمام دلچسپ باتوں کے بارے میں بات کرتی تھی جو کلاس میں دوسرے بچوں نے کہی اور کی ہوتی تھیں۔ یہی وہ چیز تھی جو اسے سوچنے کا مواد فراہم کرتی تھی۔

بالشبہ، میں خود کو کچھ کریڈٹ دینے پر خوش ہوں کہ میں نے اس بات کی اجازت دی اور کسی حد تک اس کی مدد کی کہ یہ سب ہو سکے۔ لیکن میں ”ڈورو تھی کی ذہانت کو دوبارہ تعمیر“ نہیں کر رہا تھا، اور اسکول کے دن کے سب سے قیمتی حصے وہ گھنٹے نہیں تھے جب وہ میرے ساتھ کام کر رہی ہوتی تھی۔

جنوری، 30، 1961ء

میں نے اینڈی سے کہا کہ وہ سفید راڈز کی پانچ ڈھیریاں بنائے، ہر ڈھیر میں آٹھ راڈز ہوں؛ یہ کام کسی چھوٹی سی چیز سے بھی ہو سکتا تھا۔ پھر میں نے اسے آٹھ کاغذی کپ دیے، اور اسے کہا کہ سفید راڈز کو کپوں میں برابر تقسیم کرے۔ ایک بچہ جو ضرب کو سمجھتا ہو فوراً جان لیتا کہ ہر کپ کے لیے 5 راڈز درکار ہیں۔ ایک کچھ کم ذہین بچہ شاید کہتا، $5 \times 8 = 40$ ؛ میرے پاس 40 راڈز ہیں؛ اگر میں انہیں 8 کپوں میں تقسیم کروں تو ہر کپ میں 5 راڈز آئیں گی۔ ”اینڈی نے نہ تو یہ کیا نہ وہ۔ اس نے پہلے 8 راڈز ہر کپ میں ڈالنے کی کوشش کی، راڈز ختم ہو گئیں، اور کہا، ”یہ نہیں ہو سکتا۔“ پھر اس نے ہر کپ میں 4 راڈز ڈالیں، جس سے اس کے پاس 8 راڈز بچ گئیں۔ میں نے سوچا کہ وہ انہیں 8 کپوں میں تقسیم کر دے گا؛ لیکن حیرت انگیز بات یہ ہوئی کہ اس نے تمام کپ خالی کر دیے اور دوبارہ سے شروع کر دیا۔

پھر اس نے ہر کپ میں 6 راڈز ڈالنے کی کوشش کی؛ لیکن راڈز کم پڑ گئیں۔ پھر اس نے ہر کپ میں 5 راڈز ڈالنے کی کوشش کی، جو کامیاب ہو گئی۔ اس طرح کے کام کی ایک خوبصورتی یہ ہے کہ اینڈی کو بالکل اندازہ نہیں تھا کہ وہ حل کی طرف بڑھتے ہوئے غلطیاں کر رہا ہے۔ اپنی ناتجربہ کاری کے باوجود وہ ایک تحقیق کر رہا تھا، اور بغیر یہ بتائے کہ ایسا ہے، اس نے دیکھا کہ ہر ناکام کوشش اسے مطلوبہ جواب کے قریب لے جا رہی ہے۔ ایک پانچویں جماعت کے بچے کے لیے یہ ریاضی کا ایک بہت ہی ناقص کام تھا، لیکن اس نے اسے ناکامی یا شرمندگی کا احساس نہیں دلایا، بلکہ اسے ایک زبردست اطمینان ملا، جو اسے اسکول میں شاذ و نادر ہی ملتا ہے۔

ٹیڈ نے تقسیم کے کچھ سوالات کیے۔ 86 کو 2 سے تقسیم کرنے پر، اسے کوئی مشکل نہیں ہوئی: 8 کو 2 پر تقسیم کرنے سے 4 آیا، 6 کو 2 پر تقسیم کرنے پر 3 آیا، لہذا جواب 43 ہے۔ لیکن جب اسے 96 کو 2 سے تقسیم کرنے کو کہا گیا، تو اس نے بالکل وہی کیا: یعنی 9 کو 2 پر تقسیم کرنے سے 4 آیا، اور 1 بچ گیا، 6 کو 2 پر تقسیم کیا تو 3 آیا۔ پھر اس نے جواب کے طور پر 43 لکھ دیا۔ اس باقی بچے ہوئے 1 کا کیا کرنا ہے، اس کے بارے میں اسے کوئی اندازہ نہیں تھا۔ میں نے اس سے 55 کو 5 سے تقسیم کرنے کو کہا۔ اس کا جواب 11 تھا۔ پھر 65۔ وہی جواب۔ پھر 75۔ وہی جواب۔ پھر 85 اور 95۔ وہی جواب۔ وہ اس حوالے سے کچھ بے چین تھا، تو اس نے خود کو جھٹیلایا کرتے ہوئے دفاعی انداز میں کہا، 9 کو 5 سے تقسیم کرنے پر 1 آتا ہے، 5 کو 5 سے تقسیم کرنے پر 1 آتا ہے۔ لیکن وہ خود کو اس مشکل سے باہر نہیں نکال سکا۔

ہم نے تقسیم کے کچھ سوالات راڈز کو کاغذی کپوں میں تقسیم کر کے کیے: میں نے اسے 5 نارنجی (10) اور 2 سفید (1) راڈز دیں، اور اس سے کہا کہ انہیں 4 کاغذی کپوں میں برابر تقسیم کرے۔ فوراً اس نے ہر کپ میں 1 نارنجی راڈ رکھی؛ پھر اس نے مجھ سے کہا کہ اسے بچی ہوئی نارنجی راڈ کے بدلے میں 10 سفید راڈز دے دیں۔ پھر اس نے اپنی 12 سفید راڈز چار کپوں میں تقسیم کیں، اور اس طرح اسے صحیح 13 حاصل ہوا۔

اس نے اس طرح کے کئی سوالات کیے۔ ہر بار جب اس نے کپوں میں راڈز تقسیم کیں تو اس کے پاس ایک یا زیادہ نارنجی راڈز بچ جاتی تھیں، اور ہر بار وہ مجھ سے کہتا کہ ان بچی ہوئی راڈز کو سفید راڈز کے ساتھ بدل دیں۔ کبھی کبھار، اسے راڈز بدل کر دینے سے پہلے، میں اس سے پوچھتا کہ کیا وہ بتا سکتا ہے کہ اس کے ہر کپ کو کتنی سفید راڈز ملیں گی۔ اکثر اوقات وہ مجھے بتا دیتا تھا۔ اس طرح، 32 کو 2 سے تقسیم کرتے ہوئے، اس نے ہر کپ میں ایک نارنجی راڈ رکھی، اور پھر میرے پوچھنے پر اس نے مجھے بتایا، کہ باقی ماندہ 12 سفید راڈز 6 کپوں میں تقسیم کی جاسکتی ہیں، اس طرح ہر کپ کو کل 16 راڈز ملیں گی۔ لیکن جب تقسیم کرنے والا 2 سے بڑا ہو تو، اس سوال پر وہ بے چین ہو جاتا تھا، پر اس نے کبھی خود سے یہ سوال نہیں پوچھا۔ ہر بار وہ اپنی ساری تبدیلی سفید راڈز میں چاہتا تھا، جنہیں وہ احتیاط سے تقسیم کر کے اپنا جواب حاصل کرتا تھا۔

یہ جیسا ہونا چاہیے ویسا ہی ہے۔ جب بچے اس قسم کے ٹھوس کام کر رہے ہوں، ایسے کام جو ان کے نزدیک معقول ہوں، اور وہ خود سے جواب حاصل کر رہے ہوں، ایسے جواب جن کے بارے میں وہ یقین رکھتے ہوں کہ درست ہیں، تو اس بات میں وزن ہے کہ انھیں ایک مشکل طریقہ استعمال کرنے دیا جائے جب تک وہ اس سے پوری طرح مطمئن نہ ہو جائیں، اس سے پہلے کہ انھیں یہ تجویز دی جائے کہ کوئی آسان طریقہ بھی ہو سکتا ہے۔ اکثر کہا جاتا ہے کہ بچے مشق اور دہرائے جانے والے کاموں میں تحفظ محسوس کرتے ہیں۔ ایسی صورت حال میں، جہاں بچہ اپنے کام پر عبور رکھتا ہے، اپنے کاموں میں ماہر ہوتا ہے، اور اسے اس بات کا یقین ہوتا ہے کہ وہ کیا کر رہا ہے، یہ بیان غالباً درست ہوتا ہے۔ لیکن اسکول کی مشقوں کا ایک فیصد بھی اس نوعیت کا کام نہیں ہوتا۔ یہ بے معنی رسومات ہوتی ہیں، اور یہ خیال کہ اگر کوئی بچہ بے معنی جملے یا عمل کو کافی بار دہرائے گا تو وہ بامعنی ہو جائے گا، اتنا ہی بے وقوفانہ ہے جتنا یہ خیال کہ اگر ایک طوطا انسانی گفتگو کی طویل عرصے تک نقل کرتا رہے تو اسے سمجھ میں آجائے گا کہ وہ کیا کہہ رہا ہے۔ یہ نہایت ذہین لڑکائی بار پہاڑوں اور تقسیم کے منظور شدہ طریقے کی مشق کر چکا ہے، اور اب وہ پہلے دن سے بھی زیادہ الجھن میں ہے جب اس نے پہلی بار ان کے بارے میں سنا تھا۔ یہ چیزیں اب بھی اس کے لیے اتنی ہی بے معنی ہیں جتنی پہلے تھیں، اور اب وہ ان سے کہیں زیادہ خوفزدہ ہے۔ لیکن اگر وہ ان اعمال کو کافی بار راڈز یا دیگر مواد کے ساتھ انجام دے، تاکہ وہ ان کو اپنے ذہن میں راڈز کے بغیر کرنا شروع کر سکے، اور اگر وہ اس مقام تک پہنچ جائے کہ اپنا جواب حاصل کرنے سے پہلے آخر تک سفید راڈ تقسیم کرنے کی ضرورت نہ ہو، تو ہو سکتا ہے کہ ہم ان میں سے کچھ اعمال کو ایسی علامتوں میں تبدیل کر سکیں جو اس کے لیے کچھ مفہوم رکھتی ہوں۔

سیمور پیپرٹ (Seymour Papert) نے اپنی کتاب مائنڈ سٹارمز (Mindstorms) (بیکس، 1980)، جس میں یہ بیان کیا گیا ہے کہ کس طرح کمپیوٹرز (اگرچہ موجودہ کمپیوٹرز سے بہت مختلف ہوں گے) بچوں کو ان کی اپنی ریاضیاتی سوچ کو بہتر طور پر سمجھنے میں مدد دے سکتے ہیں، اس کتاب میں ”مشق“ اور ”ڈرل“ کے درمیان نہایت اہم فرق کو اجاگر کیا ہے۔ مشق وہ ہوتی ہے جو آپ اپنے لیے کرتے ہیں، تاکہ کسی ایسی چیز میں بہتری حاصل کریں جسے آپ کرنا چاہتے ہیں یا جسے کرنا ضروری ہو۔ ڈرل وہ ہوتی ہے جو آپ دوسروں کے لیے کرتے ہیں، شاید اس لیے کہ وہ یہ جان سکیں کہ آپ کو جو کچھ آنا چاہیے وہ آیا ہے یا نہیں، یا شاید صرف اس لیے کہ وہ آپ کو مصروف رکھ سکیں۔

کیا میں اس لڑکے کے ساتھ مشق یا ڈرل کر رہا تھا؟ مجھے ڈر ہے کہ وہ زیادہ تر ڈرل ہی تھی۔ میں اسے پسند کرتا تھا، اور وہ یہ جانتا تھا، اور مجموعی طور پر مجھے لگتا ہے کہ وہ مجھے پسند کرتا تھا اور مجھ پر اعتماد کرتا تھا۔ یقیناً وہ اس کلاس میں پہلے کی نسبت زیادہ لطف اندوز ہو رہا تھا اور بہتر کارکردگی دکھا رہا تھا۔ لیکن میں نے اسے کبھی یہ چالاکیاں خود کرتے ہوئے نہیں دیکھا جو میں اس کے ساتھ کرتا تھا۔ میرے ساتھ کام کرتے ہوئے اس نے جو کچھ بھی سیکھا وہ کبھی اس کے ذہن میں پختہ نہ ہو سکا، اور ایسا ہونے کی شاید ایک وجہ یہ بھی ہو سکتی، ہیکوئلہ ہمیں بارہا دن بہ دن، ہفتہ بہ ہفتہ ایک جیسا کام کرنا پڑتا تھا۔

جو میں اس کے ساتھ کر رہا تھا، وہ اس کے لیے چیزوں کو آسان بنانے کی کوشش تھی، جو ایک طرح کی پروگرام شدہ ہدایات تھیں۔ جب تک میں وہاں سوالات کرنے کے لیے موجود رہتا، وہ کچھ کوشش اور غلطی کے ساتھ عموماً یہ جان لیتا کہ مجھے وہ جواب کیسے دینا ہے جو میں چاہتا تھا۔ لیکن جیسے کہ میں نے گیارہویں جماعت کے طالب علم کا ذکر کیا تھا، وہ کبھی سوالات یاد نہیں رکھ سکتا تھا۔ وہ (اگر میں آہستہ چلتا) میرے پیچھے چل سکتا تھا، لیکن وہ خود کبھی راستہ تلاش نہیں کر سکتا تھا۔ میں چاہتا تھا کہ اسے راڈز کا ایسا طریقہ ملے جس سے وہ خود اعداد کی دنیا میں مختلف عمل کر سکے اور ان کی جانچ بھی کر سکے۔ لیکن اس نے کبھی ان خیالات کو اندرونی طور پر نہیں اپنایا، کبھی ان کا مالک نہیں بنا۔ یہ خیالات ہمیشہ میرے ہی رہے۔

تقسیم سیکھنے کا پورا آئیڈیا میرا تھا۔ وہ اسے سیکھنا نہیں چاہتا تھا، اس کے پاس اس کا کوئی استعمال نہیں تھا بلکہ ویسے ہی جیسے میں نے اسکول کے باہر کبھی اس کا استعمال نہیں کیا۔ یہ وہ چیز تھی جو اسے صرف میری خوشنودی اور طمانیت کے لیے کرنی تھی۔ اسے شاید اس بات کا اندازہ تھا کہ اگر اس نے ایک بار مجھے مطمئن کر دیا کہ اسے تقسیم کرنا آتی ہے، تو کوئی اور اسے کبھی اسحوالے سے پریشان نہیں کرے گا، جو کہ تقریباً یقینی طور پر سچ ہوتا۔

فروری، 3، 1961ء

بیچاری مارجوری کو اسکول میں جس کسی نے بھی جو کچھ بتایا، اس کا مطلب سمجھے بغیر، یا شاید یہ محسوس کیے بنا کہ اس کا کوئی مطلب نکالا جاسکتا ہے، اس نے اسے یاد رکھنے کی بھرپور کوشش کی۔ اس کی ان کوششوں کے نتیجے میں، اس کے پاس مختلف حقائق اور طریقے بھرے بڑے ہیں، اور ضرورت پڑنے پر شاید ان میں سے کوئی دستیاب بھی ہو، لیکن اسے کوئی اندازہ نہیں ہے کہ ان میں سے کوئی کسی مخصوص صورتحال میں لاگو ہو سکتا ہے۔

کچھ دن پہلے اس نے مجھ سے پوچھا کہ کیا وہ میرے ساتھ راڈز پر کام کر سکتی ہے۔ میں نے کہا ”ضرور۔“ پہلے ہم نے ایک رنگین مستطیل کے مسئلے پر کام کیا: میں نے کچھ راڈز کو مستطیل بنانے کیلئے اسی انداز میں ساتھ جوڑ کر رکھا، پھر میں نے اس سے کہا کہ وہ اسی سائز کی مستطیل بنائے، جو سب ایک ہی رنگ کی ہو، لیکن میرے رنگ سے مختلف رنگ کا استعمال کرتے ہوئے۔ اس نے جلدی سے دیکھا کہ یہ سفید راڈز کے ساتھ کیا جاسکتا ہے، اور جلد ہی وہ اسے دوسرے رنگوں کے ساتھ بھی کر سکتی تھی۔

”میں نے کچھ راڈز کو ایک ساتھ رکھا“ مجھے اب بھی لگتا ہے کہ اگر آپ انھیں استعمال کریں تو راڈز کے ساتھ کرنے کے لیے ایک اچھا کھیل یا پہیلی ہے۔ اگلے سال میں نے وہ گتے، جو لاندیری والے قمیضوں میں رکھتے ہیں (جب ہم قمیضیں دھلنے کیلئے لاندیری میں بھیجتے تھے)، کی مدد سے کئی کم گہرائی والے گتے کے ڈبے بنائے، جو سب 1 سینٹی میٹر گہرے تھے، اور مختلف لمبائی اور چوڑائی کے تھے 3 سینٹی میٹر X 5 سینٹی میٹر، 4 سینٹی میٹر X 7 سینٹی میٹر، وغیرہ۔ میں انہیں بچوں کو دیتا تھا اور ان سے کہتا تھا کہ انہیں مختلف طریقوں سے بھریں ایک ہی رنگ کی راڈز سے، کئی رنگوں کی راڈز سے، دو رنگوں کی راڈز سے لیکن ہر ڈبے میں ایک رنگ کی راڈز کی تعداد ایک جتنی رہے، وغیرہ۔ چھوٹے بچوں کو ایسی پہیلیاں کئی وجوہات کی بنا پر دلچسپ لگتی ہیں۔ جو لوگ راڈز سے بناتے ہیں، وہ دانشمندانہ طور پر پلاسٹک کے سانچے سے اس قسم کے مختلف ڈبے ترتیب سے بنا سکتے ہیں۔ لیکن انہیں گتے یا ٹیگ بورڈ سے بنانا بہت آسان ہے۔

کام کے دوران اس نے ایک بات کہی جو وہ ہمارے ساتھ کام کرتے ہوئے کئی بار کہتی تھی اور یہ تحریری الفاظ اس کی آواز میں خوشی اور جوش کو مکمل طور پر بیان کرنے میں ناکام ہیں ”اوہ، یہ تو زبردست ہے! جب طریقہ سمجھ میں آتا ہے، تو مجھے بہت مزہ آتا ہے!“

ایک دن بعد یا اس سے پہلے، میں نے اسے چیلنج دیا کہ وہ راڈز سے ایک ایسی مستطیل بنائے جو ایک ہی رنگ کی ہو، ایسی کہ میں اسے مختلف رنگ (سفید کے علاوہ) سے نہ ڈھانپ سکوں۔ بہت سی کوششوں اور غلطیوں کے بعد اسے پتہ چل گیا کہ وہ 3، 5، یا 7 سینٹی میٹر کے مربعوں سے مجھے شکست دے سکتی ہے۔ اس سے اس نے یہ نتیجہ اخذ کیا کہ 9 سینٹی میٹر سے بھی ایسا ہی ہوگا، لیکن تب وہ حیران ہوئی جب میں نے اسے ہلکی سبز راڈز سے ڈھانپ لیا۔ اسے یہ سمجھ نہیں آیا کہ اس کے لیے مفرد عدد کی ضرورت تھی؛ لیکن پھر، اگرچہ ہم کئی ہفتوں تک مفرد اعداد پڑھتے رہے، لیکن اسے مفرد اعداد کے بارے میں کچھ سمجھ نہیں آیا۔

اس نے بار بار کہا کہ اس فن کو سیکھ لینا کتنا زبردست ہے۔ یہ وہ جملہ ہے جو وہ (اور وہ اکیلی نہیں) اس احساس کو بیان کرنے کے لیے استعمال کرتی ہے کہ جب آپ نے خود سے کچھ کیا ہو اور آپ نے جو کیا اسے سمجھ بھی لیا ہو۔ کلاس کے تمام بچوں میں سے چند ایک کے سوا، کیلئے یہ تجربہ اتنا مفرد ہوتا ہے کہ انھیں لگتا ہے اسکول سے اس کا کوئی تعلق نہیں ہے۔

پھر ہم نے کاغذی کپوں کے ساتھ تقسیم کا کھیل کھیلا۔ دوسرے بچوں کی طرح، مارجوری نے کپوں میں اتنی زیادہ نارنجی اور سفید راڈز تقسیم کیں جتنی وہ برابر تقسیم کر سکتی تھی، اور پھر بیچ جانے والی راڈز کے ساتھ تبدیلیاں کیں۔ اسے یہ کھیل بہت پسند آیا، اور آج اس نے اپنا کچھ مقابلے کیے، جو مجموعی طور پر ریاضی کی تیز طالبہ ہے۔

اگر ان سے پوچھا جائے تو، بچے یقینی طور پر یہ کہیں گے، کہ وہ تقسیم کر رہے تھے؛ لیکن وہ اسے اس طرح سے نہیں سوچتے اور نہ ہی وہ اس حوالے سے اپنے علم کو استعمال کرتے ہیں جو انہوں نے تقسیم کے بارے میں جانا ہوتا ہے۔ ہر بار وہ تبدیلی کرنے کے طویل پیچیدہ عمل سے گزرتے ہیں۔ اس سے ہمیں یہ پتہ چلتا ہے کہ اگر ہم بچوں کو علامات کے استعمال سے پہلے عملی طور پر ریاضی کے سوال کرنے دیں تو بھی، اسکولوں اور اساتذہ کو اس مقام پر لانا آسان نہیں ہوگا، اور ہمیں اس بات سے محتاط رہنا ہوگا کہ ہم بچوں کو بہت جلد ان کے کیے ہوئے کاموں کے بارے میں عمومی نتائج اخذ کرنے پر مجبور نہ کریں۔ اس کے بجائے ہمیں

ایسی صورت حال تلاش کرنی چاہیے جس میں وہ بہتر طریقے تلاش کرنے کے خواہاں ہوں، جیسے کہ مارجوری اور اینا کے درمیان تقسیم کے مقابلے، تاکہ وہ خود ہی بہتر طریقے تلاش کرنے کے لیے عمومی نتائج اخذ کر سکیں۔

مثال کے طور پر، تصور کریں کہ ایک بچہ یہ نہیں جانتا کہ 42 کو 3 پر تقسیم کرنے سے 14 آتا ہے، اور اس کے پاس جواب حاصل کرنے کے لیے کوئی ترکیب بھی نہیں ہے۔ ہم اسے 4 نارنجی اور 2 سفید راڈز دیتے ہیں تاکہ وہ انہیں 3 کپوں میں برابر تقسیم کر سکے۔ وہ ہر کپ میں ایک نارنجی راڈ ڈال دیتا ہے، اپنی فنج جانے والی نارنجی راڈ کو 10 سفید راڈز کے بدلے تبدیل کرتا ہے، اور 12 سفید راڈز 3 کپوں میں تقسیم کر دیتا ہے، اور اسے ہر کپ میں 14 راڈز ملتی ہیں۔ جب اس کے پاس تین کپوں میں تقسیم کرنے کیلئے وہ بچی ہوئی نارنجی راڈ اور 2 سفید راڈز ہوں گی تو، وہ یہ دیکھنے سے پہلے کئی بار یہ عمل کرے گا، حالانکہ وہ باقی مسئلہ بغیر راڈز کو تبدیل کیے اپنے ذہن میں حل کر سکتا ہے۔

چند دن پہلے میں نے سوچا کہ میں اس عمل کو زبردستی کر سکتا ہوں۔ جب ایک بچے نے مجھ سے نارنجی راڈ کو سفید راڈز میں تبدیل کرنے کے لیے کہا، تو میں نے ایسا کرنے کی بجائے اس سے پوچھا کہ کیا وہ مجھے بغیر تبدیلی اور راڈز کا استعمال کیے بنا سکتا ہے، کہ ہر کپ کو کتنی سفید راڈز ملیں گی۔ اگر تقسیم کا عنصر ایسا تھا جو اسے معلوم تھا، تو وہ مجھے آسانی سے بنا سکتا تھا؛ لیکن جب تک میں نے سوال نہیں کیا تو اس کے ذہن میں بھی یہ کبھی نہیں آیا۔ اکیلا چھوڑنے پر، وہ اپنے پرانے نظام پر واپس چلا گیا، جس میں وہ سمجھتا تھا کہ وہ جانتا ہے کہ وہ کیا کر رہا ہے۔

ہم اس کی اہمیت کو نظر انداز نہیں کر سکتے۔ ان بچوں کے ذہنوں میں سفید راڈز کے ذریعے تقسیم کرنے کی بجائے، ذہن میں تقسیم کرنے کا خیال پختہ نہیں ہوا کیونکہ یہ میرا خیال تھا، ان کا نہیں؛ ان کے ذہنوں میں اس کے لیے کوئی جگہ نہیں تھی؛ اس نے ان کی کسی ذہنی ضرورت کو پورا نہیں کیا تھا۔ ہمیں خود کو دھوکا نہیں دینا چاہیے، جیسا کہ میں نے برسوں تک خود کو دیا، یہ سوچ کر کہ بچوں کو احتیاط سے منتخب کیے گئے رہنما سوالات کے ذریعے جوابات کی طرف لے جانا کسی لحاظ سے اس سے مختلف ہے کہ انہیں شروع میں ہی جوابات بتا دیے جائیں۔ وہ بچے جنہیں اساتذہ کے سوالات کے ذریعے جوابات تک پہنچایا گیا ہو، بعد میں بے بس ہوتے ہیں جب تک کہ وہ سوالات یاد نہ رکھ سکیں یا خود سے ایسے ہی سوالات نہ کر سکیں، اور یہی وہ کام ہے جو وہ نہیں کر سکتے۔ وہ واحد جواب جو واقعی بچے کے ذہن میں قائم رہتا ہے وہ جواب ہوتا ہے جو اس سوال کا ہوتا ہے جو اس نے خود سے پوچھا یا پوچھ سکتا تھا۔

کل ہم نے ایک مختلف کھیل کھیلا۔ میں نے مارجوری کو 2 سفید راڈز دیں، اور پوچھا کہ وہ انہیں ایک ساتھ رکھ کر کتنی مختلف شکلوں کی مستطیلیں بنا سکتی ہے۔ اس نے دیکھا کہ صرف ایک طریقہ ہے۔ میں نے ایک راڈ کا اضافہ کیا، اسے 3 راڈز بنا دیں، اور دوبارہ پوچھا۔ پھر بھی، اسے بنانے کا صرف ایک طریقہ تھا۔ 4 راڈز کے ساتھ، دو ممکنہ مستطیلیں بنیں، ایک 1×4 اور ایک 2×2 ، اور اس طرح ہر عدد کے عنصر کو تلاش کرتے ہوئے ہم 20 تک پہنچے، اور نوٹ کیا کہ کون سے نمبر مفرد ہیں۔ 20 تک پہنچنے کے دوران کسی بھی وقت مارجوری یا مجموعی طور پر زیادہ قابل اینا کو یہ خیال نہیں آیا کہ وہ اعداد کے بارے جو کچھ بھی جانتی ہیں اس کا استعمال کر کے مسئلہ حل کر سکتی ہیں۔ جب انہیں 10 راڈز دی گئیں، تو انہوں نے نہیں سوچا کہ ”ہم ایک 5 راڈز لمبی اور 2 راڈز چوڑی مستطیل بنا سکتے ہیں“ انہوں نے ہر بار کوشش اور غلطی کے ذریعے کام کیا۔ لیکن وہ اس بات کو دیکھنے میں بتدریج تیز ہوتی گئیں کہ کون سے امتزاج ممکن ہیں اور کون سے نہیں۔

مجھے بعد میں احساس ہوا کہ یہ تیز رفتاری اور مہارت دراصل عمومی فہم کا آغاز تھا۔ ایک مثال ذہن میں آتی ہے جو کئی بار دہرائی گئی۔ جب بچوں کے پاس 12 راڈز ہوتی تھیں، تو وہ 2×6 کی مستطیل بناتے تھے۔ پھر دونوں بچے اس مستطیل کو آدھا کرتے اور دو آدھے حصوں کو ملا کر $4 \times$

3 کی مستطیل بناتے۔ جیسے جیسے وہ کام کرتے گئے، ان کا مسئلے پر قابو پانا زیادہ منظم اور موثر ہوتا گیا۔ وہ ابھی تک اپنے نظریات اور سمجھ کو الفاظ میں بیان کرنے سے بہت دور تھے، لیکن وہ اس منزل کے قریب پہنچ رہے تھے۔ اہم بات یہ ہے کہ اس طرح کے عمل کو جلد بازی میں نہیں کیا جانا چاہیے۔

اس کام نے کوئزینٹر راڈز اور دیگر مواد کے استعمال کے طریقے کے بارے میں میرے بیشتر خیالات کو تبدیل کر دیا تھا۔ شروع میں مجھے ایسا لگا کہ ہم انہیں ترکیبیں بہت تیزی سے سکھانے کے آلات کے طور پر استعمال کر سکتے ہیں، اور بہت سے اساتذہ انہیں اسی طرح استعمال کر رہے ہیں۔ لیکن یہ ایک بڑی غلطی ہے۔ ہمیں یہ مواد اس طرح استعمال کرنا چاہیے کہ بچے اپنے تجربات اور دریافتوں کی بنیاد پر خود سے ایک مضبوط اور مسلسل بڑھتی ہوئی سمجھ بوجھ پیدا کر سکیں کہ اعداد اور ریاضی کے اعمال کس طرح کام کرتے ہیں۔ ہمارا مقصد مضبوط بنیاد بنانا ہونا چاہیے، اور اگر اس کا مطلب ہے کہ ہمیں آہستہ آہستہ آگے بڑھنا پڑے گا تو ایسا ہی سہی۔ مثال کے طور پر، کچھ چیزیں ہم کسور کے استعمال سے بہت پہلے کر سکیں گے۔ طویل تقسیم جیسی دیگر چیزوں کو بعد تک ملتوی کرنا پڑ سکتا ہے۔ یہ بچوں کا کام خود ہمیں بتا دے گا۔

جیسا کہ میں نے گرونگ وڈ آؤٹ سکولنگ (Growing Without Schooling) کے شمارے نمبر 4 اور 6 میں لکھا ہے، اور پچھلے چار پانچ سالوں سے اساتذہ کو کہہ رہا ہوں، اگر ہم سوچتے ہیں کہ ہمیں بچوں کو ”پڑھانا“ ہے جسے اسکول ”بنیادی ریاضی کے حقائق“ کہتے ہیں، مثال کے طور پر، $4 + 3 = 7$ اور $20 \div 4 = 5$ کو حل کرنے کا ایک بہتر طریقہ یہ ہے کہ انہیں تجربے کے ذریعے خود دریافت کرنے دیں، جیسے کہ یہ دولڑکیاں اعداد کی کچھ بنیادی خصوصیات پر تجربہ کر رہی تھیں۔ جیسے $5 = 2 + 3$ صرف جمع کے بارے میں ایک بیان نہیں ہے جو کسی نے ایجاد کیا ہے اور جسے صرف یاد کر کے سیکھا جاسکتا ہے، بلکہ یہ پانچ کے عدد کی ایک خاصیت کے بارے میں بیان کیا گیا ہے۔ یہ خاصیت، کہ پانچ اشیاء کے ایک گروپ کو تین اشیاء کے ایک گروپ اور دو اشیاء کے دوسرے گروپ میں تقسیم کیا جاسکتا ہے، ایک انسانی ایجاد نہیں بلکہ قدرتی حقیقت ہے۔ یہ بیان $5 = 2 + 3$ اس قدرتی حقیقت کے بارے میں بات کرنے کے کئی طریقوں میں سے ایک ہے۔ کئی میں سے ایک طریقہ ہے؟ دیگر مثالیں $5 = 2 + 3$ ، $5 - 2 = 3$ اور $5 - 3 = 2$ ہیں۔ یہ چاروں سوال، جنہیں اسکول عام طور پر الگ اور غیر متعلقہ حقائق کے طور پر سکھاتے ہیں اور الگ الگ یاد کرنے پر زور دیتے ہیں، درحقیقت ایک ہی حقیقت کو مختلف انداز میں بیان کرنے کے طریقے ہیں۔ وہ حقیقت جو پہلے بیان کی گئی ہے کہ پانچ اشیاء کے گروپ سے ہم تین اشیاء کا ایک گروپ اور دو اشیاء کا دوسرا گروپ بنا سکتے ہیں۔

لیکن یہ فطری حقیقت وہ چیز ہے جسے بچے خود دریافت کر سکتے ہیں۔ انہیں اس پر یقین کرنے یا مشاہدے سے عاری یادداشت کے ذریعے اسے یاد رکھنے کی ضرورت نہیں ہے۔ وہ حقیقی دنیا اور اپنی حیات کا استعمال کر کے اسے دریافت کر سکتے ہیں، اس کی تصدیق کر سکتے ہیں، اور جتنی بار چاہیں دوبارہ جانچ سکتے ہیں۔ تاہم، میں دوبارہ اس ”اگر“ پر زور دینا چاہوں گا جو ”اگر ہم سمجھتے ہیں کہ ہمیں بچوں کو یہ حقائق سکھانے چاہیں۔ ہمیں یہ فرض نہیں کرنا چاہیے کہ اگر ہم نے یہ حقائق نہیں سکھائے تو کوئی بچہ انہیں کبھی نہیں سیکھے گا۔ اور نہ ہی ہمیں یہ فرض کرنا چاہیے کہ ایک بار جب ہم بچوں کو دکھا دیتے ہیں کہ وہ کس طرح نمبر 5 کی اس بنیادی خصوصیت کو تلاش کر سکتے ہیں، تو وہ پھر دوسرے نمبروں کی خصوصیات تلاش کرنے میں زیادہ دلچسپی لیں گے۔ زیادہ تر بچوں کے لیے یہ کام دلچسپ نہیں ہو گا۔

ریاضی کو سمجھنے کے نقطہ نظر سے سب سے اہم بات یہ ہے کہ $7 = 3 + 4$ اور 5×9 جیسے سوالات دراصل حقیقی دنیا کے بارے میں ہیں، جنہیں جب ہم چاہیں اسی وقت حقیقی دنیا کو استعمال کرتے ہوئے انھیں چیک کر سکتے ہیں۔ ایک بار جب ہم نے بچوں (یا خود) کو مطمئن کر لیا کہ یہ کیا جاسکتا ہے، تو اس میں زیادہ وقت صرف کرنے کی کوئی معقول وجہ نہیں رہے گی۔

مارچ، 7، 1961ء

ڈورونگی گزشتہ دنوں میرے ساتھ کام کر رہی تھی۔ میں اس کی عددی غلط فہمیوں کی تہہ تک پہنچنے کی کوشش کر رہا تھا تاکہ کوئی مضبوط بنیاد تلاش کر سکوں جس پر تعمیر کا آغاز کیا جاسکے۔ میرا خیال ہے کہ ہم شاید اس کی تہہ تک پہنچ چکے ہیں، لیکن یہ ایک لمبا سفر تھا۔

میز پر میں نے سفید راڈز سے 2 قطاریں بنائیں، ہر قطار میں 5 راڈز تھیں۔ جب میں انہیں بنا رہا تھا، تو میں نے کہا، ”یہ 2 قطاریں ہیں، ہر قطار میں برابر تعداد میں راڈز ہیں۔“ اس نے اتفاق کیا۔ میں نے پوچھا کہ ان 2 قطاروں کو بنانے کے لیے میں نے کتنی راڈز استعمال کیں؟ اس نے کہا 10۔ میں نے ہمارے پاس رکھے کاغذ پر 10 لکھا اور اس کے ساتھ ایک چیک کا نشان لگا دیا۔ پھر میں نے 7 کی 2 قطاریں بنائیں۔ اس نے اتفاق کیا کہ قطاریں برابر ہیں، اور جب میں نے پوچھا تو اس نے مجھے بتایا کہ ان قطاروں کو بنانے کے لیے میں نے 14 راڈز استعمال کیں۔ ظاہر ہے، اسے انہیں گننا پڑا۔ میں نے 14 لکھا اور اس کے ساتھ بھی ایک چیک کا نشان لگا دیا۔

پھر میں نے کہا، ”اب تم کچھ بناؤ۔“ اس نے میری قطاروں کو واپس ڈھیر میں ڈال دیا، اور پھر کچھ راڈز نکال کر 6 راڈز کی دو قطاریں بنائیں۔ میں نے پوچھا کہ اس نے کتنی راڈز استعمال کی ہیں، اور اس نے 12 تک گنا۔ میں نے یہ لکھا اور اس کے ساتھ ایک نشان لگا دیا۔ پھر میں نے اسے کہا کہ دیکھیں کیا وہ 11 راڈز کا استعمال کر کے دو برابر قطاریں بنا سکتی ہے جس میں کوئی راڈ باقی نہ بچے۔ اس نے اپنی 10 راڈز واپس ڈھیر میں ڈالیں، پھر ڈھیر سے 11 راڈز نکالیں اور ان سے دو برابر قطاریں بنانے کی کوشش کی۔ کچھ دیر بعد اس نے کہا، ”یہ نہیں ہو سکتا۔“ میں نے اتفاق کیا کہ یہ نہیں ہو سکتا، میں نے 11 لکھا اور اس کے ساتھ ایک بڑا ”X“ کا نشان لگا دیا۔

پھر میں نے کہا، ”کچھ نمبر زکام کرتے ہیں، جیسے کہ 10 اور 14، اور کچھ نہیں کرتے، جیسے کہ 11۔ میں چاہتا ہوں کہ تم 6 سے شروع کرو، اور مجھے بتاؤ کہ کون سے نمبر کام کرتے ہیں اور کون سے نہیں۔“ جو کچھ ہم کر رہے تھے، اس کے بعد یہ ہدایات واضح تھیں۔ اس نے 6 راڈز نکالیں، جن سے اس نے 3 کی دو قطاروں میں بنائیں۔ میں نے 6 لکھا اور نشان لگایا۔ پھر مجھے پہلی بار اس وقت حیرانی ہوئی، جب اس نے سات راڈز لینے کیلئے ایک مزید راڈ اٹھانے کی بجائے ساری راڈز واپس ڈھیر میں ڈال دیں، اور پھر سے سات راڈز گن کے واپس نکالیں اور ان سے دو برابر قطاریں بنانے کی کوشش کرنے لگی۔ کچھ دیر بعد اس نے کہا، ”یہ نہیں ہو سکتا۔“ میں نے 7 لکھا، اور اس کے ساتھ ایک ایکس کا نشان لگا دیا۔ پھر اس نے تمام راڈز واپس ڈھیر میں ڈالیں، 8 نکالیں، 4 کی دو قطاریں بنائیں، اور کہا 8 کام کرتا ہے۔ پھر اس نے ان سب کو واپس ڈالا، 9 نکالیں، دو قطاریں بنا سکی، اور مجھے اس بارے میں بتایا۔ اور اس نے یہی طریقہ تقریباً 14 تک جاری رکھا۔

پھر اس نے ایک بڑا قدم اٹھایا۔ جب اس نے 14 کیا تو اس نے ایک اور راڈ نکالی تاکہ 15 بن سکے، اور صرف اس راڈ کو ایک قطار میں شامل کیا، پھر مجھے بتایا کہ 15 کام نہیں کرے گا۔ اس نے اپنی قطاریں چھوڑ دیں، اس بار ایک قطار میں ایک اور راڈ شامل کی، پھر مجھے بتایا کہ 16 کام کرے گا۔ یہ زیادہ مؤثر طریقہ اس نے 24 تک جاری رکھا۔ پھر، جب اسے پتہ چلا کہ 24 کام کرے گا، اس نے بغیر راڈز کے کہہ دیا، 25 کام نہیں کرے گا۔ میں نے اسے لکھا، اور اس نے اسی طرح رفتار اور اعتماد کے ساتھ جاری رکھا جب تک ہم تقریباً 36 تک پہنچ گئے۔ اس مقام پر اس نے طاق نمبروں کو مکمل طور پر چھوڑ دیا، صرف یہ کہتی رہی 36 کام کرتا ہے، 38 کام کرتا ہے، 40 کام کرتا ہے اور اسی طرح 50 کے قریب پہنچ گئے، جہاں ہم نے روک دیا۔

ہم نے کچھ دیر آرام کیا، راڈز کے ساتھ کچھ کھیل کھلیا، ان کے ساتھ تھوڑی تعمیر کی، اور پھر اگلے مسئلے کی طرف چلے گئے۔ اس بار میں نے 3 برابر قطاریں بنائیں، اور اس سے پوچھا کہ کون سے نمبر اس مسئلے کے لیے کام کریں گے، 6 سے شروع کرتے ہوئے۔ میں اس وقت حیران رہ گیا جب وہ 6 راڈز سے 3 برابر قطاریں نہ بنا سکی، بلکہ اس نے انہیں 1-2-3 پیٹرن میں ترتیب دیا۔ میں نے اس کی مدد کی، اور اس نے کام شروع کیا۔ شروع سے ہی وہ برابر قطاروں والے مسئلے میں ایک قدم آگے بڑھ گئی تھی۔ جب میں نے 6 راڈز کے ساتھ 2 کی 3 قطاریں بنائیں اور لکھا کہ 6 حل ہوتا ہے، تو اس نے ایک راڈ ایک قطار میں شامل کی اور مجھے بتایا کہ 7 نہیں ہو گا۔ پھر ایک اور راڈ دوسری قطار میں شامل کی اور بتایا کہ 8 نہیں ہو گا۔ پھر ایک اور راڈ تیسری قطار میں شامل کی اور بتایا کہ 9 ہو گا۔ اس طرح ہم تقریباً 15 یا 18 تک پہنچ گئے۔ یہاں اس نے راڈز استعمال کرنا چھوڑ دیں اور کہا، 19 نہیں ہوتا، 20 نہیں ہوتا، 21 ہوتا ہے... وغیرہ۔ جب وہ تقریباً 27 تک پہنچی، تو اس نے مجھے صرف وہ نمبر بتانے شروع کر دیے جو ہو سکتے تھے جیسے 30، 33، 36، اور 39۔

چار قطاروں کے مسئلے میں ہم نے 8 راڈز سے آغاز کیا۔ اس نے راڈز کا استعمال کرتے ہوئے مجھے بتایا کہ 9، 10، اور 11 نہیں ہوں گے، اور یہ کہ 12 ہو گا۔ بغیر راڈز کے، اس نے مجھے بتایا کہ 13، 14، اور 15 نہیں ہوں گے، اور یہ کہ 16 ہو گا؛ اس کے بعد اس نے چار کے حساب سے گننا شروع کیا 20، 24، 28، 32، وغیرہ۔ پانچ قطاروں کے مسئلے میں ہم نے 10 راڈز سے آغاز کیا، اور 15 تک راڈز کا استعمال کرنے کے بعد اس نے وہاں سے پانچ کے حساب سے گننا شروع کر دیا۔

جن لوگوں کو میں نے اس بچی کے کام کے بارے میں بتایا ہے، انہیں یقین کرنا تقریباً ناممکن لگا۔ وہ تصور بھی نہیں کر سکتے تھے کہ حتیٰ کہ سب سے زیادہ ناکام طالب علم بھی اتنی کم ریاضی کی بصیرت رکھ سکتا ہے، یا اتنا سادہ مسئلہ حل کرنے کیلئے اتنے محنت طلب اور غیر مؤثر طریقے استعمال کر سکتا ہے۔ حقیقت یہ ہے کہ اس بچی نے ہسٹریا تھا۔ اس بات کا کوئی فائدہ نہیں ہے کہ ہم اساتذہ اپنے آپ سے کہیں کہ ایسے بچوں کو زیادہ جاننا چاہیے، بہتر سمجھنا چاہیے، اور زیادہ مؤثر طریقے سے کام کرنے کے قابل ہونا چاہیے؛ حقیقت وہی ہے جو اہمیت رکھتی ہے۔ اس بچی نے اسکول میں گزارے چھ سالوں میں تقریباً کچھ بھی نہیں سیکھا، اس کی وجہ یہ ہے کہ کبھی کسی نے وہاں سے آغاز نہیں کیا جہاں وہ تھی۔ اسی طرح جیسے کہ اس نے اس سیشن میں کارکردگی اور فہم میں غیر معمولی ترقی کی، اس کی وجہ یہ تھی کہ جہاں وہ تھی، وہاں سے شروعات کی گئی، اور وہ حقیقتاً اپنے طور پر سیکھ رہی تھی۔

اگرچہ آج مجھے اپنے پانچویں جماعتوں میں کیے گئے زیادہ تر کام پر تحفظات ہیں، لیکن میں ڈوروتھی کے ساتھ اس دن کے کام سے بہت خوش ہوں۔ میں نہیں سمجھتا کہ اسے جو کچھ میں دکھا رہا تھا وہ، ٹیڈ کی طرح، اس بات کو اپنے اندر سمور ہی تھی، اسے اپنا بنا رہی تھی۔ لیکن کم از کم وہ ایسے مسائل کو حل کرنے کا تجربہ حاصل کر رہی تھی جنہیں وہ سمجھ رہی تھی، اور اپنے حواس کی گواہی سے جان رہی تھی کہ اس نے انہیں حل کر لیا ہے۔ کم از کم وہ اپنی ذہنی طاقت کو کسی حد تک محسوس کر رہی تھی۔ یہ مسئلہ، یعنی میرا مسئلہ شاید اسے بیکار اور مضحکہ خیز معلوم ہو رہا ہو، لیکن اس کا حل اس کا اپنا تھا۔

میرے خیال میں تمام چھوٹے بچوں سے ایسے کام کروانا بے وقوفی، وقت کا ضیاع، اور بڑی حد تک نقصان دہ ہو گا۔ لیکن یہ ان لوگوں (بچے یا بڑے) کے لیے بہت مفید ثابت ہو سکتے ہیں جن کے لیے سادہ سا حساب ہمیشہ ایک خوفناک معمہ رہا ہو، تاکہ وہ ان سے کچھ سمجھ سکیں، اور سب سے اہم بات کہ وہ اس حقیقت کو سمجھیں کہ اگر انھیں کبھی کچھ وقت کیلئے اس کی سمجھ نہیں آتی، تو پھر بھی بنیادی طور پر ریاضی منطقی ہے۔

مجھے لگتا ہے کہ وہ بالغ افراد جنہیں ہمیشہ بنیادی ریاضی میں مشکلات کا سامنا رہا ہے اور جو اس سے خوفزدہ رہتے ہیں، اگر وہ خود سے یہاں بیان کر دے کچھ مشقیں حل کریں، تو شاید وہ جلد ہی ناصر ریاضی کی منطق کو سمجھنے لگیں گے بلکہ بہتر بھی محسوس کریں گے۔ بالکل ماجوری کی طرح انھیں بھی یہ احساس ہو سکتا ہے کہ جب وہ طریقہ سمجھ لیتے ہیں تو انھیں خوشی ہوتی ہے۔

ایسے کام کے لیے کوئز، متراژ جیسی مہنگی چیزوں کا استعمال کرنے کی ضرورت نہیں ہے۔ کوئی بھی چھوٹی اشیاء کام آسکتی ہیں، جیسے استعمال شدہ ماچس کی تیلیاں، ٹوتھ پکس، اور کاغذ یا گتے کے ٹکڑے وغیرہ۔

مارچ، 20، 1961ء

کچھ بچوں نے ایک مسئلہ پر کام کیا ہے جسے یوں بیان کیا جاسکتا ہے: ”ایسے مربع نمبروں کو تلاش کریں جو ایک مربع سے زیادہ چوڑائی والے مستطیل میں ترتیب دیے جاسکتے ہوں۔“ واضح طور پر، اس مسئلے میں مفرد اعداد کے علاوہ تمام اعداد جائیں گے۔ کچھ دن پہلے میں نے یہ کہہ کر اس مسئلے کو ایک نیا اور لطیف مسئلہ بنادیا، کہ مستطیل کے عین درمیان میں ایک سوراخ ہونا چاہیے، جو ان مربعوں کے سائز کا ہو۔ ایک قابل طالب علم، جیسے کہ ٹیری، نے اس مسئلے کو منظم طریقے سے حل کرنے کی کوشش کی۔ اس نے سب سے چھوٹے ممکنہ مستطیل بنانے کی کوشش کی جس میں مرکز میں ایک سوراخ ہو، یعنی سوراخ کے چاروں طرف مربعوں کی سطحوں کے درمیان فاصلہ ہو۔ اس کے لیے 8 مربعوں کی ضرورت پڑی۔ پھر اس نے سوچا کہ اس مستطیل کو کس طرح بڑا بنایا جاسکتا ہے جبکہ سوراخ مرکز میں ہی رہے۔ جلد ہی اس نے دیکھا کہ اس طرح کے کسی بھی مستطیل کے اطراف کی لمبائیاں طاق اعداد میں ہونی چاہئیں، جیسے 3×5 ، 7×3 ، وغیرہ۔ کچھ ہی لمحوں میں وہ یہ کہہ سکتا تھا کہ ان پر عمومی طور پر کون سے نمبر جائیں گے اور کون سے نہیں جائیں گے۔

ایک سست طالب علم، جیسے کہ اینڈی، اس مسئلے پر بالکل مختلف طریقے سے کام کرے گا۔ اس نے 16 راڈز لیں، ایک 4×4 مربع بنایا، اور پھر یہ کوشش کرتے ہوئے طویل وقت گزارا کہ ایک راڈ کو ہٹا دیا جائے تاکہ سوراخ درمیان میں آسکے، لیکن چاہے اس نے راڈز کتنی ہی مرتبہ ادھر ادھر کیں، سوراخ ہمیشہ غلط جگہ پر ہی رہا۔ اسے یہ جدوجہد کرتے دیکھنا پر لطف تھا؛ وہ اس سوراخ کو اپنی مرضی کی جگہ پر نہ لے جاسکتے پر مایوس تھا، لیکن اس کے لیے جو غیر معمولی تھا، اسے اس سے خوف محسوس نہیں ہوا۔ وہ جرات مندی اور پختہ عزم کے ساتھ کام کر رہا تھا۔ آخر کار، اس نے دیکھا کہ اسے مسئلے کو حل کرنے کے لیے ایک طاق طول و عرض کا مستطیل درکار ہو گا۔ اس کے باوجود، اسے یہ سمجھ نہیں آیا کہ کوئی بھی ایسا مستطیل کافی ہو گا۔ جس طرح ٹیری نے مسئلہ حل کیا، اگر ہم اس کے طریقے کا موازنہ کریں، تو اسے بے ڈھنگا اور غیر موثر کہا جاسکتا ہے، لیکن اہم بات یہ ہے کہ یہ اس کا اپنا طریقہ تھا، جو اس کی ریاضیاتی سوجھ بوجھ اور علم کے مطابق بالکل موزوں تھا؛ اور کیونکہ یہ اس کا اپنا تھا، تو وہ اس سے سیکھ رہا تھا۔

جب ڈورو تھی طویل اور تکلیف دہ کوشش کے بعد، دریافت کرتی ہے، کہ ہر دوسرے نمبر کو 2 برابر قطاروں میں تقسیم کیا جاسکتا ہے، اور یہ کہ ہر تیسرے نمبر کو 3 برابر قطاروں میں تقسیم کیا جاسکتا ہے، تو اس نے اتنی ہی بڑی ذہنی چھلانگ لگائی ہے جتنی کہ ان بچوں نے جو، بغیر بتائے، خود سے کچھ اصول دریافت کرتے ہیں۔

دوسرے الفاظ میں، پیسے کی ایجاد اتنی ہی بڑی پیش رفت تھی، جتنی ہوائی جہاز کی ایجاد، حقیقت میں، اس سے بھی بڑی۔ ہم اساتذہ کو یہ پہچاننا سیکھنا ہو گا کہ جب ہمارے طلباء، ریاضیاتی لحاظ سے، پیسے ایجاد کر رہے ہوں اور جب وہ ہوائی جہاز ایجاد کر رہے ہوں، تو ہمیں حقیقی معنوں میں پیسے ایجاد کرنے والوں سے بھی اتنا ہی خوش اور ان کیلئے اتنا ہی پر جوش ہونا سیکھنا ہو گا جتنا ہم ہوائی جہاز ایجاد کرنے والوں سے ہوتے ہیں۔ سب سے بڑھ کر،

ہمیں اس مشکل آزمائش سے بچنا ہو گا کہ ہم سست طلباء کو پیسے دکھائیں تاکہ وہ جلدی سے ہوائی جہازوں پر کام شروع کر سکیں۔ یقیناً ریاضی میں، اور تمام مضامین میں، وہ علم جو بچوں کے ذریعہ حقیقتاً دریافت نہیں کیا جاتا، بہت ممکن ہے کہ بیکار ثابت ہو اور جلد ہی بھلا دیا جائے۔

کم از کم اسکول کے کام کے طور پر یہ پہیلیاں یا مسائل، جو مستطیل بنانے یا درمیان میں سورخ والے مستطیل بنانے سے متعلق تھے، بچوں کے لیے کافی دلچسپ ثابت ہوئے۔ مجھے اس بات کا بہت زیادہ شبہ ہے کہ ان میں سے کسی نے کبھی ایسا کیا ہو، یا کسی بچے نے کبھی اپنے وقت کا زیادہ حصہ ایسی پہیلیاں حل کرنے میں گزارا ہو۔ لیکن ایک اسکول کی کلاس کے لیے یہ اتنی بری نہیں تھیں، اور جیسے کہ میں دیگر سرگرمیاں بیان کر چکا ہوں، یہ ریاضی سے ڈرنے والے بچوں یا بالغوں کے لیے دلچسپ اور مفید ثابت ہو سکتی ہیں۔

کچھ بہت اہم ریاضیاتی کام بھی اتنے ہی معمولی آغاز سے آگے بڑھے ہیں، جیسے کہ پولیو مینو کی اسٹڈی، وہ اشکال جو آپ مربعوں کو ایک ساتھ ملا کر بنا سکتے ہیں۔ (مثالیں دیکھیں۔) ظاہر ہے، پولیو مینو پر کام کرنے کے لیے، یا اس قسم کی پہیلیوں پر جو میں نے اپنی کلاس کو دیں، آپ کو ککوز نیز راڈز کی ضرورت نہیں، کاغذ یا گتہ کے مربیع بھی اتنے ہی مفید ہوں گے۔

مئی، 6، 1961ء

نام نہاد نئی ریاضی کے لیے ایک بہت ہی ماہر پبلک ریلیشنز کا کام کیا گیا ہے۔ ہر کوئی اس کے بارے میں بات کرتا ہے، اور کوئی بھی اسکول یا استاد جو اسے نہیں کر رہا ہے وہ بے حد قدیم نظر آتا ہے۔ اس نئی ریاضی میں سے کچھ واقعی بہت اچھا ہے۔ وقتاً فوقتاً، ریاضی کی تدریس میں واقعی انقلابی اور تعمیری تبدیلیاں کی جا رہی ہیں؛ بچے خود چیزوں کو دریافت کر رہے ہیں بجائے اس کے کہ انہیں جوابات بتائے جائیں یا انہیں رہنمائی کرنے والے سوالات کے ذریعے اس طرف لے جایا جائے۔

لیکن یہ جگہیں بہت کم ہیں۔ زیادہ تر نئی ریاضی بالکل ویسی ہی ہے جیسے کہ پرانی بری ریاضی تھی، ”بغیر مناسب سمجھ بوجھ یا غور فکر کے (خصوصاً ریاضیاتی) تکنیکوں کا رٹا لگا کر استعمال کرنا“۔ فرق یہ ہے کہ یہ ترکیبوں والی کتابیں نئی اور زیادہ جدید ہیں، جو کہ اچھی بات ہو سکتی ہے، اگر آپ غور فکر کے بغیر رٹے لگانا پسند کرتے ہیں۔ ان میں سے کچھ ترکیبوں والی یہ کتابیں نہ صرف نئی ہیں، بلکہ بہتر بھی ہیں؛ لیکن کئی، جن میں سے کچھ کی زیادہ تعریف کی جاتی ہیں، جن پر زیادہ مالی وسائل خرچ کیے گئے ہیں، اور بڑے پیمانے پر استعمال ہوتی ہیں، وہ نہیں ہیں۔ کچھ جن کا میں نے معائنہ کیا، وہ غیر واضح طور پر لکھی گئی ہیں؛ ان میں سے کئی کتابوں میں ابہام ہیں؛ ان کی مثالیں اکثر غلط جتنی ہوئی ہوتی ہیں؛ ان میں ایسی فہم کو فرض کیا گیا ہے جو کئی بچوں میں نہیں ہوتی؛ وہ معلوم اور حقیقی کے درمیان اور نامعلوم اور علامتی کے درمیان پل کو مضبوطی سے نہیں بناتیں؛ ان میں بہت زیادہ مواد ہے؛ وہ بہت زیادہ غیر مربوط، لکیری، اور جواب پر مبنی ہیں۔ مختصراً، وہ اتنی زیادہ اہمیت کے قابل نہیں ہیں جتنی انھیں دی جا رہی ہے، اور جن بچوں کو میں جانتا ہوں جو انہیں استعمال کر رہے ہیں، وہ اب بھی الجھن، مایوسی، اور خوف زدہ ہیں۔

ایم آئی ٹی کے پروفیسر آف میتھمیٹکس اور ایجوکیشن سیمور پیپرٹ (Seymour Papert) نے، مائنڈ سٹارمز (Mindstorms) میں، نئی ریاضی کے بارے میں یہ کہا ہے:

ساٹھ کی دہائی کے نئے حساب کے نصاب میں اصلاحات نے اسکول کی ریاضی کے مواد کو تبدیل کرنے کی کچھ کوشش کی۔ لیکن وہ زیادہ آگے نہیں جاسکیں۔ یہ جمع کے سوالات حل کرنے تک محدود رہیں، اگرچہ یہ مختلف قسم کے حساب کے سوالات تھے۔ اس حقیقت سے کوئی خاص فرق نہیں پڑا کہ نئے سوالات سیٹس (sets) سے متعلق تھے، نہ کے اعدادیادس کی بجائے دو کی بنیاد پر ریاضی سے متعلق تھے۔ مزید برآں، ریاضی کی اصلاح نے تخلیقی ریاضی دانوں کی جدت طرازی کے لیے کوئی چیلنج فراہم نہیں کیا، اور اس لیے یہ کبھی بھی نئے خیالات کے اس جوش و خروش کو حاصل نہ کر سکی جس کی وجہ سے نئے خیالات دلچسپ معلوم ہوتے ہیں۔ خود اس کا نام ”نیا حساب“ ایک غلط نام تھا۔ اس کے ریاضیاتی مواد میں بہت کم نئی بات تھی: یہ بچوں کی ریاضی کی اختراع کے عمل سے نہیں نکلا تھا بلکہ ریاضی دانوں کے ریاضی کو معمولی بنانے کے عمل سے نکلا تھا۔

لیکن اگر نیا حساب اچھا بھی ہوتا، اور اس کے کچھ حصے واقعی اچھے تھے، تو یہ کبھی بھی اس وقت تک اسکول میں حساب کی تعلیم کے طریقے میں بنیادی تبدیلیاں نہ کرتا جب تک اساتذہ کو یہ نہ کہا جاتا، جیسا کہ ان سے کہا گیا تھا، کہ انہیں اپنی کلاسز میں نیا حساب پڑھانا ہے چاہے انہیں پسند ہو یا نہ ہو۔ نئے خیالات اور تدریسی طریقے کلاس رومز میں لانے کا واحد طریقہ یہ ہے کہ اساتذہ سے کہا جائے، ”یہ ایک خیال ہے جو ہمیں لگتا ہے کہ آپ کو پسند آئے گا، اور اگر اور صرف اگر آپ کو پسند آتا ہے، تو آپ اسے اپنے بچوں کو پڑھانے کے بارے میں سوچ سکتے ہیں۔ یہ بالکل ویسا ہی تھا جیسے بل بل اور میں کوئز نیوز راڈز سے متعارف ہوئے۔ کسی نے بھی اسکول میں ہم سے نہیں کہا کہ ہم انہیں استعمال کریں، یا یہاں تک کہ انہیں دیکھیں۔ یہ ہمارا اپنا خیال تھا کہ ہم ایک ایسی میٹنگ میں جائیں جہاں گینگٹونے ان کے بارے میں بات کی؛ اور یہ ہمارا اپنا خیال تھا کہ ہم اپنی کلاسوں کے لیے کچھ آرڈر کریں اور انہیں استعمال کرنے کے اچھے طریقے تلاش کریں۔

یہ واحد قسم کی تعلیمی تحقیق ہے جو دراصل تعلیم کو بہتر بنائے گی ایسی تحقیق جو اساتذہ اپنی کلاسوں میں خود کریں تاکہ وہ اپنے مسائل کو حل کر سکیں۔ موجودہ حالات میں، بہت سے اساتذہ جو اس قسم کی تحقیق کرنے اور اس کے نتائج کو اپنی تدریس میں استعمال کرنے کی کوشش کرتے ہیں، مشکلات کا سامنا کرتے ہیں یہاں تک کہ جب ان کے نئے طریقے بہتر نتائج دے رہے ہوں۔ اساتذہ کو اس قسم کی تحقیق کرنے پر مجبور کرنے کا کوئی طریقہ نہیں ہے، اور درحقیقت کچھ وقت کے لیے زیادہ تر اساتذہ یہ نہیں چاہیں گے کہ وہ خود یہ تحقیق کریں، بلکہ وہ دوسروں کو ان کے لیے ہدایت دینے کو ترجیح دیں گے تاکہ اگر یہ ناکام ہو جائے تو ذمہ داری ان پر عائد ہو۔ لیکن جو اساتذہ اپنی کلاسوں میں بہتر طریقے تلاش کرنے کے لیے تحقیق کرنا چاہتے ہیں، جیسا کہ میں نے کیا، انہیں ہر ممکن حوصلہ افزائی فراہم کی جانی چاہیے۔ 1958 کے بعد جن تین اسکولوں میں میں نے کام کیا، ان میں سے کسی نے بھی میرے تدریسی طریقوں کو بہتر بنانے کی کوششوں میں میری زیادہ حوصلہ افزائی یا مدد نہیں کی، یہاں تک کہ جب نتائج ثابت شدہ طور پر اچھے تھے اور بعض صورتوں میں بے حد نمایاں تھے۔

بچے گائیڈ کس سے بھی زیادہ کچھ نہیں سیکھ سکتے، یہاں تک کہ بہترین گائیڈز سے بھی نہیں۔ بچہ کسی بھی لمحے میں سیکھ سکتا ہے، نہ کہ وہ طریقہ استعمال کر کے جو ہمیں بہترین لگتا ہے، بلکہ وہ طریقہ جو اسے بہترین لگتا ہے۔ وہ اپنی ذہنی دنیا کی حقیقت کے مطابق، اپنے خیالات اور تعلقات کے ڈھانچے میں فٹ ہو کر سیکھتا ہے، اس حصے سے جو اسے لگتا ہے، نہ کہ اس سے جو ہمیں لگتا ہے کہ آگے آنے والا ہے۔ اساتذہ کے لیے یہ سیکھنا مشکل ہوتا ہے، اور خاص طور پر ان کے لیے سب سے زیادہ مشکل ہوتا ہے جو ہنرمند اور فصیح ہوں، یعنی وہ جو اکثر ”باصلاحیت“ کہلاتے ہیں۔

جتنا زیادہ ہم اپنے خیالات کی ساخت سے آگاہ ہوتے ہیں، اتنا ہی ہم اس ساخت کو بچوں کے ذہنوں میں منتقل کرنے کی کوشش کرتے ہیں۔ لیکن یہ نہیں کیا جاسکتا۔ انہیں یہ ڈھانچہ بندی اور تعمیر خود کرنی ہوتی ہے۔ میں دیکھ سکتا ہوں کہ فیکٹ اے اور فیکٹ بی ایک تعلق سی کے ذریعے جڑے

ہوئے ہیں، لیکن محض بات کر کے بچے کے لیے اس تعلق کو نہیں بنا سکتا۔ ہو سکتا ہے اسے فیکٹس اور جو میں نے ان کے درمیان تعلق کے بارے میں کہا یاد رکھ لے، لیکن زیادہ امکان یہی ہے کہ وہ میری باتوں کو تین الگ فیکٹس میں تبدیل کر دے اے، بی، اور سی، جن میں سے کوئی بھی ایک دوسرے سے جڑا ہوا نہ ہو۔

مثال کے طور پر، غور کریں کہ $2 \times 9 = 18$ اور $2 \times 10 = 20$ ہے۔ زیادہ تر بچے، اور بہت سے اساتذہ، انہیں غیر متعلقہ نتائج کے طور پر دیکھتے ہیں؛ اسکولوں اور کتابوں میں ضرب کے 100 فیکٹس کے بارے میں بات کی جاتی ہے۔ لیکن یہ فیکٹس اس تعلق کے ذریعہ جڑے ہوئے ہیں کہ دسکو دو سے ضرب دینے کے نتائج کو دو سے ضرب دینے کے نتائج سے دو کا زیادہ ہونا ضروری ہیں۔ یہ جانتے ہوئے، مجھے معلوم ہے کہ 2×1000 ، اور 2×999 کرنے سے 2 زیادہ ہونا چاہیے، اور اس طرح بغیر ضرب کیے، میں جانتا ہوں، کہ 2×999 کے نتائج 2 - 2000، یا 1998 ہونا چاہیے۔ لیکن میں نے بار بار دیکھا ہے کہ جب میں نے اس تعلق کو طلباء کے سامنے پیش کیا، تو ان میں سے بہت سے اسے ایک تیسری، بلکہ پیچیدہ فیکٹ کے طور پر دیکھتے تھے، جس کا دوسروں سے کوئی تعلق نہیں تھا۔ ایک بچے کو خود یہ دریافت کرنا چاہیے کہ اگر، مثال کے طور پر، $2 \times 75 = 150$ ہے، تو 2×74 کے نتائج 2 - 150 یا 148 کے برابر ہونا چاہیے۔ جب تک وہ ایسا نہیں کرتا، کوئی بھی بات اسے یہ قدم اٹھانے کے قابل نہیں بنائے گی، اور نہ ہی وہ اس سمجھ کو استعمال کر کے دیکھ سکے گا کہ اگر $3 \times 50 = 150$ ہے، تو 3 $\times 49$ کے نتائج کو 3 - 150، یا 147 ہونا چاہیے۔

مجھے کافی عرصے سے ایسا لگتا ہے کہ، اگرچہ بچے مخصوص معاملات سے عمومی نظریات بناتے وقت، استقرائی استدلال میں بہت ماہر ہیں، وہ استخراجی استدلال میں کمزور ہیں، یہاں تک کہ بہترین طلباء بھی شاید ہی کوئی مثال دے سکیں جو ان کے عمومی نظریات سے متعلق ہو۔ لیکن اس کی وجہ یہ ہے کہ بچے اسکول میں جو عمومی نظریات سنتے ہیں، وہ ان کے اپنے نہیں ہوتے، اور کبھی حقیقت سے مربوط نہیں ہوتے۔ جس قسم کے ٹھوس ریاضی کے مسائل کا میں نے ذکر کیا، انہوں نے بچوں کو عمومی نظریات بنانے کا موقع دیا، جو کہ اگرچہ ناپختہ تھے، لیکن واقعی ان کے اپنے تھے، اور اس لیے قابل استعمال تھے، ایک ایسی بنیاد جس پر وہ عمارت کھڑی کر سکتے تھے۔ لیکن ابتداء میں یہ دیکھنا مشکل تھا کہ ان مسائل کو، جنہیں میں نے تشخیصی مقاصد کے لیے استعمال کیا تھا، اسے کس طرح روایتی حسابی نصاب، اعداد اور ان کے ساتھ کاروائیوں کو پڑھانے کے کام میں لاگو کیا جاسکتا ہے۔ پھر میں نے پروفیسر زی پی ڈینس (Professor Z. P. Dienes) کا کام دیکھا، جو ایک برطانوی ریاضی دان اور استاد ہیں، جو اس وقت ہارورڈ میں کام کر رہے تھے، تو نئے امکانات سامنے آنے لگے۔

پروفیسر ڈینس نے ریاضی پڑھانے کا ایک طریقہ تیار کیا ہے جسے وہ ”ریاضی کی تجربہ گاہ“ کہتے ہیں۔ یہ پہلی بار وسیع پیمانے پر لیسٹر شائر کے اسکولوں میں استعمال ہوا اور اس کے بعد کئی دیگر جگہوں پر بھی استعمال کیا گیا۔

اس میں بچوں کو مختلف قسم کے مواد دیے جاتے ہیں اور ان کے ساتھ مختلف قسم کے تجربات کرنے کو کہا جاتا ہے؛ مثلاً یہ جاننے کے لیے کہ کسی ایک ٹکڑے کو بنانے کے لیے کتنے دوسرے ٹکڑوں کی ضرورت ہوگی، یا ایک شکل کو دوسری شکل میں تبدیل کرنے کے لیے کون سا ٹکڑا استعمال کرنا ہے، وغیرہ۔ انہیں یہ کام کرنے کا کوئی طریقہ نہیں بتایا جاتا؛ وہ خود اس کا حل نکالتے ہیں۔ اگر کوئی تجربہ بہت مشکل ہو تو وہ آسان تجربہ آزما تے ہیں۔ جب وہ اپنے جوابات حاصل کر لیتے ہیں تو انہیں لکھ لیتے ہیں۔ وقت کے ساتھ، وہ دیکھنے لگتے ہیں کہ جو کچھ وہ ایک وقت میں کرتے ہیں وہ کچھ حد تک اسی طرح ہوتا ہے جیسا کہ انہوں نے پہلے کیا تھا۔ وہ مشابہت دیکھنے لگتے ہیں اور عمومی نظریات بناتے رہتے ہیں، یہاں تک کہ آخر کار، وہ کچھ مسائل کو مواد کے استعمال کے بغیر ہی حل کر سکتے ہیں۔ پھر وہ کہہ سکتے ہیں کہ وہ مسئلے میں موجود اصول کو جان گئے ہیں۔

یہ مواد اور تجربات نہایت متنوع اور اختراعی ہیں۔ بچے انہیں اتنا دلچسپ اور مزے دار پاتے ہیں کہ لیسٹر شائر کے اسکولوں میں اکثر دیکھا جاسکتا ہے کہ چالیس بچوں سے بھری ہوئی ایک جماعت، یہاں تک کہ سات سال کے بچے بھی، اپنے اپنے تجربات میں دل لگا کر مصروف ہوتے ہیں، اور بعض اوقات بغیر کسی

استاد کے کمرے میں ہوتے ہیں۔ ان میں سے کچھ مواد بچوں کو وہ سیکھنے میں مدد دیتے ہیں جس کے بارے میں بچے بہت کم جانتے ہیں، جیسے پوزیشنل نمبر سسٹم میں (base and place) کا مطلب اور استعمال (ہمارا سسٹم 10-base ہے)۔ دیگر ریاضیاتی تجربہ گاہ کے مواد میں بالکل مختلف امور شامل ہوتے ہیں، جنہیں بیشتر لوگ بچوں کیلئے بہت مشکل سمجھیں گے، لیکن بچے انہیں آسانی اور خوشی کے ساتھ حل کرتے ہیں۔

اس بات کی کوئی وجہ نہیں ہے کہ ان میٹریلز کا استعمال کرتے ہوئے، کوئز، ریڈز، اور دیگر مددگار آلات جو ریاضی دان اور ذہین اساتذہ ایجاد کر سکتے ہیں، ہم تمام حسابی علم، اور اس کے ساتھ بہت سی دیگر چیزوں کو، لیبارٹری کے طریقہ کار کے ذریعے نہ سکھا سکیں۔ یہ معلوم کرنے میں وقت لگے گا کہ کس قسم کے مواد بچوں کے لیے سب سے زیادہ دلچسپ اور ریاضیاتی مفہوم رکھنے والے ہیں؛ کس قسم کے تجربات بچے سب سے زیادہ خوشی کے ساتھ اور استاد کی کم سے کم ہدایات، مداخلت اور تصحیح کے ساتھ کر سکتے ہیں۔ لیکن ایسی تفصیلات اور عملی امور کو وہ اسکول یا اساتذہ با آسانی طے کر سکتے ہیں جو عمومی طریقہ کار اور اس کے پس پشت اصولوں کو سمجھتے ہیں، اور جنہیں اس بات میں زیادہ دلچسپی ہے کہ بچے کچھ حقیقی سیکھیں بجائے اس کے کہ وہ صرف امتحانات میں اچھے نمبر حاصل کریں۔ ایسے اسکولوں میں، وقت کے ساتھ ریاضی شاید سب سے زیادہ ناپسندیدہ اور نقصان دہ مضمون بننے کی بجائے سب سے زیادہ پسند کیا جانے والا اور تعمیری مضمون بن جائے، اور یہ ظاہری سیکھنے کے بجائے حقیقی اور مفید علم کا ذریعہ بنے، اور سوچ اور ذہانت کو ختم کرنے کے بجائے ان کو پروان چڑھائے۔

جیسا کہ آپ دیکھ سکتے ہیں، میں ریاضی لیبارٹری کے تصور کے بارے میں بہت پر جوش تھا، پروفیسر ڈینسکی کچھ اپنے مواد کے بارے میں بھی، اور اس امکان کے بارے میں بھی کہ اگر ہم بچوں کے سامنے صحیح مواد رکھیں اور انہیں ان کے ساتھ کچھ کرنے کی تجویز دیں، تو بچے نہ صرف سیکھیں گے بلکہ ریاضی سے محبت بھی کریں گے۔ دوسرے الفاظ میں، مجھے امید تھی کہ ہم ان میٹریلز کے ذریعے وہ کچھ کر سکیں گے جس کے بارے میں سیمر پپرٹ اپنی کتاب ”مانڈسٹارمز“ میں یقین رکھتے ہیں اور امید کرتے ہیں کہ ہم ایک دن کسی خاص قسم کے کمپیوٹرز کے ذریعے ایسا کر سکیں گے۔

ایک چیز جسے برطانوی سرکاری ابتدائی اسکول اور بعد میں ہمارے اسکول سب سے زیادہ بچوں کو سکھانے کے خواہاں تھے، وہ ہمارے بعدی نظام میں اساس اور مقامی قیمت کا مطلب تھا۔ ان کا ماننا تھا کہ اگر بچے واقعی انہیں سمجھ لیتے ہیں، تو نہ صرف وہ بہت سی مضحکہ خیز غلطیاں نہیں کریں گے جو وہ اکثر حساب میں کرتے ہیں، بلکہ وہ تمام حسابی نصاب کی کاروائیوں کی منطق کو بھی سمجھیں گے، اور اس طرح انہیں یاد رکھیں گے۔ بچوں کو یہ سکھانے کے لیے، ڈینس نے وہ چیز ایجاد اور تیار کی جسے انہوں نے ملٹی میڈ بلاکس (multi-based blocks) کہا۔ ہیسز کیلئے ان کے سیٹ 2، 3، 4، 5، اور 10 میں دستیاب تھے۔ ایک سیٹ جو (base-10) کے لیے تھا، اس میں بہت سے یونٹ کیوبز، چھوٹے لکڑی کے کیوبز، جن کا سائز ہر طرف سے $3/8$ تھا؛ بہت سی لکڑی کی پٹیاں، جو $3/8$ چوڑی اور اس سے دس گنا لمبی تھیں، جو عدد 10 کی نمائندگی کرتی تھیں؛ بہت سے لکڑی کے مربعات، جو $3/8$ اونچے اور ہر طرف سے دس گنا لمبے تھے؛ اور کچھ لکڑی کے کیوبز، جو عدد 1000 کی نمائندگی کرتے تھے، جو ہر طرف سے 10 یونٹس لمبے تھے۔

ایک سیٹ جو بیس 2 کے لیے تھا، اس میں یونٹ کیوبز شامل تھے، پھر طہر طرف؛ پٹیاں جو 2 یونٹس لمبی تھیں؛ مربع جن کا سائز 1 یونٹ اونچا اور ہر طرف 2 یونٹس تھا؛ اور کیوبز جو ہر طرف سے 2 یونٹس لمبے تھے۔ اور اسی طرح دیگر ہیسز، 3، 4، اور 5 کے لیے بھی تھیں۔

خیال یہ تھا کہ بچے ”تجربات“ کریں گے، جو حقیقت میں ریاضی کے سوال تھے، لیکن وہ ان ٹھوس مواد کا استعمال کریں گے تاکہ اپنے جوابات معلوم کریں اور جانیں۔ مختصر آ، وہ مواد سے سیکھیں گے۔ ان امکانات کے بارے میں بہت پر جوش ہو کر، میں نے خود ہی ملٹی میڈ بلاکس (جن کی قیمت میں نے خود ادا کی) اور ان کے ساتھ آنے والے تجرباتی کارڈز کا آرڈر دیا۔ آخر کار جب وہ پہنچے تو میں نے انہیں کلاس روم میں رکھ دیا، بچوں کو تجرباتی کارڈز کے بارے میں بتایا، اور کہا کہ وہ خود فیصلہ کریں کہ کون سے تجربات کرنا چاہتے ہیں۔

عمومی طور پر، کم از کم شروع میں، بچوں کو یہ نئے آلات پسند آئے، اور میں نے سوچا کہ جلد ہی یہ آزادانہ ریاضی کی تعلیم شروع ہو جائے گی۔ لیکن جلد ہی مجھے ایک حیران کن حقیقت کا سامنا کرنا پڑا۔ جب میں نے پہلے ”تجرباتی نتائج“ یعنی جوابات کو دیکھا، تو سوائے چند مستثنیات کے، یہ جوابات نہ صرف غلط تھے بلکہ انتہائی بے تکے تھے۔ اس مہنگے اور خود سیکھنے والے مواد نے حقیقت میں انہیں کچھ نہیں سکھایا۔ میں ایک بار پھر ایڈورڈ، ڈورو تھی، اور دیگر کے ساتھ اسی جگہ پر تھا جہاں میں پہلے تھا۔

بچے بھی زیادہ دیر تک ان تجربات میں دلچسپی نہیں لیتے تھے۔ یہ ان پہیلیوں اور مسائل کے مقابلے میں کافی کم دلچسپ تھے جو میں نے ان کے لیے ایجاد کیے تھے جو کہ بذات خود کچھ زیادہ نہیں تھے۔ میں نے کچھ وقت انتظار کیا کہ چیزیں بہتر ہوں، اور سوچا کہ اگر بچے کچھ عرصہ تک مختلف بنیادوں پر مشتمل بلاکس استعمال کرتے رہے تو وہ ان سے بہتر طریقے سے سیکھنا شروع کر دیں گے۔ لیکن کوئی بہتری نہ آئی۔ وہ بچے جو پہلے ہی اساس اور مقامی قیمتی سمجھ رکھتے تھے، چاہے وہ صرف شعوری استدلال کے طور پر ہی کیوں نہ ہو، وہ لکھے ہوئے نمبروں اور آپریشنز کے درمیان تعلقات کو اور ان بلاکس کے ساتھ سمجھ سکتے تھے۔ وہ بچے جو بغیر بلاکس کے، بیس 2 میں 101، یا بیس 4 میں 322، یا جو بھی نمبر ہو، کو بیس 10 میں تبدیل کر سکتے تھے، وہ بلاکس کا استعمال کر کے وہی کام کر سکتے تھے یا اپنے جواب کی تصدیق کر سکتے تھے۔ لیکن وہ بچے جو ان سوالات کو بلاکس کے بغیر حل نہیں کر سکتے تھے، انہیں بلاکس کے ساتھ بھی ان سوالوں کو حل کرنے کا کوئی طریقہ سمجھ میں نہیں آتا تھا کہ انہیں کیسے حل کریں۔

یوں، وہ بچے جو پہلے ہی جانتے تھے کہ بیس 2 کا کیوب 8 یونٹس کے برابر ہے، یا بیس 4 کا کیوب 64 یونٹس کے برابر ہے وغیرہ، وہ خود آسانی سے تصدیق کر سکتے تھے کہ یہ حقیقت ہے۔ لیکن وہ بچے جن کے لیے یہ بات واضح نہیں تھی، وہ بغیر کسی ہچکچاہٹ کے کہہ دیتے کہ بیس 4 کا کیوب 211 یونٹس کے برابر ہے یا 83 یونٹس یا کوئی اور بے نکا نمبر جو ان کے دماغ میں آتا۔ انہوں نے ان بلاکس کو بالکل ویسا ہی پایا، جیسا ایڈورڈ نے کونزیر رازڈ کو، بالکل تجریدی، حقیقت سے بیخبر، پر اسرار، بے بنیاد اور بے قاعدہ پایا جیسے کہ وہ نمبر جنہیں یہ بلاکس حقیقت میں تبدیل کرنے والے تھے۔

لہذا میں نے ملٹی میڈ بلاکس کو چھوڑ دینے کا فیصلہ کیا۔ یہ کرنا آسان تھا۔ جب میں نے بچوں کو بلاکس استعمال کرنے پر زور دینا بند کیا، تو انہوں نے جلد ہی انہیں استعمال کرنا چھوڑ دیا۔ میں نے انہیں کمرے میں چھوڑ دیا، جہاں جو چاہتا انہیں لے سکتا تھا، لیکن کسی نے ایسا نہیں کیا۔ خوش قسمتی سے، زیادہ تر اساتذہ کے برعکس، مجھے جو کام نہیں آ رہا تھا اسے چھوڑنے کی آزادی تھی۔ کوئی بھی میرے کندھے پر کھڑا نہیں تھا جو مجھے بتا رہا ہو کہ میں اس مواد کا استعمال ضرور کروں چاہے میں چاہتا ہوں یا نہیں۔

میں نے فیصلہ کیا کہ میں خود اپنے ریاضی کے میٹرلز تیار کروں گا۔ بل ٹیل، میں، اور ہمارے بہت سے دیگر دوست لیسٹر شائر کے ”اوپن“ پرائمری اسکولوں کے کام سے بہت متاثر تھے۔ ہمیں محسوس ہوا کہ یہ تبدیلیاں زیادہ تر کاؤنٹی کے مشیروں کی وجہ سے آئیں، جو اساتذہ کے لیے نئے خیالات اور مواد کو دستیاب کرانے کا کام کرتے تھے، اور کسی بھی استاد کی مدد کرنے کی کوشش کرتے تھے جو ان سے مدد مانگتے تھے۔

میں نے سوچا کہ اگر میں ایک اسکول میں ریاضی کا مشیر بن جاؤں، تو میں صرف اپنی کلاس میں ہی نہیں بلکہ پورے اسکول میں ریاضی کی تعلیم پر اثر انداز ہو سکتا ہوں۔ میں نے یہ تجویز اسکول کے سامنے رکھی۔ اسکول نے کہا ٹھیک ہے، لیکن وہ اس کام کے لیے مجھے صرف آدھی تنخواہ دیں گے (تقریباً دو ہزار ڈالر، جو کہ 1962 میں اب کی نسبت بہت زیادہ تھے)۔

اب مجھے یہ بات سمجھ آ رہی ہے کہ اسکول اس تحقیق میں میری نسبت کم دلچسپی رکھتا تھا، اور شاید وہ مجھے باقاعدہ کلاس روم سے باہر نکالنے پر تھوڑی بہت راحت محسوس کرتے۔ ایک سال بعد انہوں نے مجھے بتایا کہ ہاں، میں ابھی بھی اس تحقیق کو اسکول میں جاری رکھ سکتا ہوں، لیکن مجھے اس کے لیے پیسے خود جمع کرنے ہوں گے، وہ مجھے کچھ نہیں دے سکتے۔ ایک سال تک میں نے بغیر کسی معاوضے کے کام کیا، اس قسم کی چھوٹے پیمانے پر، مقامی تحقیق کے لیے نہ تو اس وقت اور نہ ہی اب کوئی پیسہ تھا۔ اس سال کے بعد، جب مجھے تنخواہ کی ضرورت ہوئی، تو میں نے اپنی پرانی پانچویں جماعت کی نوکری واپس مانگی، تو مجھے بتایا گیا کہ میں اب یہ نوکری واپس نہیں لے سکتا۔

لیکن اگر اسکول اس کے لیے پیسے دینے پر راضی ہوتا بھی، تو مجھے لگتا ہے کہ اسکول کے لیے مشیر کی حیثیت سے کام کرنا ایک غلطی تھی۔ یہ عمدہ مواد، یا پھیلیاں، یا تدریسی خیالات نہیں تھے جنہوں نے میری کلاس کو بچوں کیلئے ایک بہتر جگہ بنا دیا تھا، جہاں انہوں نے پہلے سے زیادہ سیکھا تھا، لیکن حقیقت یہ تھی کہ یہ ایک مختلف قسم کی انسانی صورت حال تھی۔ یہ نہ تو کسیرمدہ مواد کا موجد ہونے کی حیثیت سے تھا کہ میں ان بچوں کے لیے زیادہ مفید تھا، بلکہ ایک ایسے انسان کے طور پر جس نے اپنی زندگی میں چند دلچسپ کام کیے تھے، جس کے بہت سے مشاغل تھے، جو کتابیں، پڑھنے، لکھنے، کھیلنے، اور سب سے بڑھ کر موسیقی سے محبت کرتا تھا، جو عموماً ان کے ساتھ مہربانی اور صبر کے ساتھ کام کرتا تھا، لیکن کبھی کبھار بہت غصے میں بھی آ جاتا تھا، جو یہ ظاہر نہیں کرتا تھا کہ وہ کچھ اور ہے، بلکہ عموماً وہ جو سوچتا تھا وہ کہتا تھا اور جو محسوس کرتا تھا وہ دکھاتا تھا، اور سب سے بڑھ کر عموماً ان سے پسندیدگی، خوشی، اعتماد، اور احترام کے ساتھ پیش آتا تھا۔ تقریباً کوئی بھی بالغ جو اس طرح محسوس کرتا اور عمل کرتا، تو وہ بھی تقریباً اتنا ہی اچھا کرتا۔

میں اب اس قسم کے مواد کے بارے میں زیادہ پر جوش نہیں ہوں۔ اگر میں ایک کلاس پڑھا رہا ہوتا، یا گھر میں بچوں کو پڑھا رہا ہوتا، یا بچوں کے لیے ایک وسائل مرکز چلا رہا ہوتا، ایسے میں اگر کوئی مجھے کوئز، راز ڈز، یا تو میں خوشی سے ان کو اپنے پاس رکھتا، لیکن اگر مجھے انہیں اپنے پیسوں سے خریدنا پڑتا تو میں بہت سی دوسری چیزیں پہلے خریدنا پسند کرتا۔

تو پھر ہمیں کیا کرنا چاہیے تاکہ بچوں کے لیے اعداد اور ریاضی کی دنیا کو قابل رسائی، دلچسپ، اور قابل فہم بنایا جاسکے؟ یاد رکھنے کے لیے کچھ اچھے اصول: (1) بچوں کو سیکھنے کے لیے ”سکھانے“ کی ضرورت نہیں ہوتی؛ وہ بغیر سکھائے بہت کچھ سیکھیں گے، اور شاید سب سے بہتر سیکھیں گے۔ (2) بچے ہم بڑوں کی دنیا میں بے حد دلچسپی رکھتے ہیں کہ ہم وہاں ہم کیا کرتے ہیں۔ (3) بچے وہ چیزیں سب سے بہتر سیکھتے ہیں جو حقیقی زندگی کے تناظر میں موجود ہوتی ہیں، جیسے جارج ڈینسن (George Dennison) نے اپنی کتاب دی لائیوز آف چلڈرن (The Lives of Children) میں اسے ”تجربے کا تسلسل“ کہا ہے۔ (4) بچے بہترین طریقے سے تب سیکھتے ہیں جب ان کے سیکھنے کی سرگرمی کسی فوری اور اہم مقصد سے جڑی ہوتی ہے۔

اعداد اور ریاضی کے میدان میں اس کا مطلب یہ ہے: جتنا زیادہ ہم بچوں کے لیے یہ ممکن بنا سکیں کہ وہ دیکھ سکیں کہ ہم اعداد کو کیسے استعمال کرتے ہیں، اور انہیں اس طرح استعمال کریں جیسے ہم کرتے ہیں، اتنا ہی بہتر ہو گا۔

ہم، بالغ افراد، اعداد کے ساتھ کیا کرتے ہیں؟ ہم ان کے ذریعے چیزوں کو ناپتے ہیں، اپنے ارد گرد کی حقیقی دنیا میں بے شمار مختلف چیزوں کو۔ کیوں؟ تاکہ ہم ان کے بارے میں بہتر طریقے سے سوچ سکیں اور ان کا بہتر استعمال کر سکیں۔ ہم مختلف وجوہات کی بنا پر ناپتے ہیں، مثلاً: یہ معلوم کرنے کے لیے کہ ہم بیمار ہیں یا صحت مند؛ یہ جاننے کے لیے کہ آیا ہم کسی چیز کو پہلے سے بہتر کر رہے ہیں؛ یہ معلوم کرنے کے لیے کہ مختلف طریقوں میں سے کون سا طریقہ بہتر ہے؛ یہ جاننے کے لیے کہ ہمیں چیزوں کو اتنا مضبوط کیسے بنانا ہے تاکہ وہ قائم رہ سکیں؛ یہ معلوم کرنے کے لیے کہ ہم کہاں ہیں یا کہاں جا رہے ہیں؛ یہ جاننے کے لیے کہ اگر ہم کوئی خاص کام کرتے ہیں، تو اس کے نتیجے میں کیا دوسری چیزیں ہو سکتی ہیں، وغیرہ۔ ہم متجسس ہو کر چیزوں کی پیمائش نہیں کرتے، بلکہ ہم انہیں اس لیے ناپتے ہیں تاکہ ان کے بارے میں فیصلے کر سکیں اور ان پر عمل کر سکیں۔

چونکہ یہ تمام چیزیں ہمارے لیے فطری طور پر دلچسپ اور اہم ہیں، تو یہ بچوں کے لیے بھی دلچسپی کا باعث بنیں گی۔ لہذا ہمیں بچوں کو زیادہ سے زیادہ پیمائش کرنے والے آلات فراہم کر کے یا ان تک رسائی دے کر، انہیں اعداد سے متعارف کروانا چاہیے، جیسے: پیمائش کرنے والے پیمانے، ٹیپ (فٹ اور میٹر دونوں میں)، ترازو، گھڑیاں اور اسٹاپ واچ، تھرمامیٹر، میٹروم، بیرومیٹر، لائٹ میٹر، ڈیسبل میٹر، اور ترازو وغیرہ۔ ہم جو کچھ اپنی زندگی اور کام میں ناپتے ہیں، ہمیں کوشش کرنی چاہیے کہ وہ بچوں کے سامنے ناپیں تاکہ وہ ہمیں یہ کرتے ہوئے دیکھ سکیں، اور انہیں بھی وہی چیزیں ناپنے کا موقع دیں، اور یہ بتائیں کہ ہم نے جو پیمائش کی ہے اس کے بارے میں ہم کیسے سوچ رہے ہیں۔

بچے اپنی ذات، اپنے جسم، اپنی نشوونما، تیزی، اور طاقت میں دلچسپی رکھتے ہیں۔ واٹ ڈو آئی ڈو منڈے (In What Do I Do Monday?) میں، میں نے کئی قسم کے تجربات کی تجویز دی تھی جو بچے اپنی جسمانی ساخت، طاقت، اور رفتار کی پیمائش کے لیے کر سکتے ہیں، اور یہ کیسے وقت کے ساتھ تبدیل ہوتی ہیں اور مختلف حالات میں ان پر کیسے فرق پڑتا ہے۔ مثال کے طور پر، بچے اپنی سانسوں اور دل کی دھڑکن کی رفتار ناپ سکتے ہیں، پھر کچھ دیر تک شدت سے ورزش کریں، اور دوبارہ سانسوں اور دل کی دھڑکن کی رفتار ناپیں، پھر وقفے وقفے سے ناپیں تاکہ معلوم کر سکیں کہ انہیں دوبارہ معمول پر آنے میں کتنا وقت لگتا ہے۔ یا بچے رفتار اور طاقت کے مختلف ٹیسٹ کر سکتے ہیں، جیسے وقت کے ساتھ فاصلے تک دوڑنا، وزن اٹھانا یا دیگر مشقیں کرنا، اور پھر دیکھ سکتے ہیں کہ دوسری بار کوشش کرنے پر کیا فرق پڑتا ہے، اور ان کی کارکردگی کس طرح آرام کی مقدار کے ساتھ تبدیل ہوتی ہے، اور کیسے ان کی رفتار، طاقت، اور ان کی بحالی کا وقت ہفتہ واریا ماہانہ بنیادوں پر بدلتا ہے۔

اعداد کے استعمال کے علاوہ، یہ سب حقیقی سائنس ہے، وہ غیر فعال سائنس نہیں جس کے بارے میں اسکولوں میں بچوں کو بتایا جاتا ہے کہ سائنسدانوں نے کتنی شاندار چیزیں دریافت کی ہیں، یا دوسرے اسکولوں کی جعلی سائنس نہیں جہاں بچے ”تجربات“ کرتے ہیں تاکہ معلوم ہو سکے کہ پہلے سے کیا معلوم ہے، یا ایسے جوابات حاصل کریں جنہیں استاد ”صحیح“ یا ”غلط“ کہہ کر نشان لگاتے ہیں۔

بچے پیسے میں دلچسپی رکھتے ہیں، جزوی طور پر اس لیے کہ وہ اس سے اپنی زندگیوں میں کیا کر سکتے ہیں، جزوی طور پر اس لیے کہ بالغ افراد اس سے اپنی زندگیوں میں کیا کرتے ہیں، اور سب سے بڑھ کر اس لیے کہ بالغ افراد اسے بے حد اہم سمجھتے ہیں۔ دس سال کے تمام بچے اور بہت سے اس سے کم عمر بچے جانتے ہیں کہ بالغ افراد اپنی زندگیوں میں تقریباً ہر چیز سے زیادہ پیسے کے بارے میں سوچتے، بات کرتے، بحث کرتے، اور فکر مند رہتے ہیں۔

اگر مجھے دوبارہ پانچویں جماعت کے ساتھ رہنا ہوتا، تو میں نہ صرف انہیں دنیا میں پیسے کے بارے میں جتنا ہو سکتا بتاتا بلکہ میں انہیں اپنی زندگی میں پیسے کے مختلف پہلوؤں کے بارے میں بھی سب کچھ بتاتا، کہ میں اپنے پیسے کہاں سے حاصل کرتا ہوں، انہیں کیسے خرچ کرتا ہوں، کیسے بچاتا ہوں، وغیرہ۔ میں انہیں

ان کمپنیوں کی مالی رپورٹس جن کے تھوڑے سے شیئرز میں نے خرید رکھے تھے، اپنے بینک کی ماہانہ اسٹیٹمنٹس، چیک بکس، رسیدیں، بل، ٹیکس کے فارم دکھاتا، اور یہ سب کچھ جواب فوٹوکاپی مشینوں کی وجہ سے بہت آسان ہو چکا ہے۔

ان سب میں، یقیناً، نہ صرف معیاری حسابی نصاب شامل ہوتا بلکہ سماجی علوم، سیاست، معاشیات وغیرہ کے بارے میں بھی بہت سی دلچسپ باتیں شامل ہوتیں۔

اگر میں بچوں کو گھر پر پڑھا رہا ہوتا، تو میں خاندان کے مالی معاملات کی تمام معلومات اس جگہ رکھتا جہاں سب بچے اسے دیکھ سکتے۔ میں بچوں کو یہ بتاتا کہ وہ چیک بکس کا توازن برقرار رکھنے، ریکارڈ رکھنے، چیک لکھنے، بل ادا کرنے وغیرہ میں جتنا چاہیں خاندان کے مالی معاملات میں حصہ لے سکتے ہیں۔ ہو سکتا ہے کہ کچھ بچے اس کام میں کوئی دلچسپی نہ لیں، لیکن میرا خیال ہے کہ بہت سے، شاید زیادہ تر بچے، اسے دلچسپ پائیں گے، اور کچھ پہلے ہی اسے کر رہے ہیں۔

یہ کرتے ہوئے، میں بچوں کے سامنے ڈبل انٹری کے بنیادی خیالات رکھنے کی کوشش کرتا، جو اب مجھے نہ صرف ایک دلچسپ اور خوبصورت انسانی ایجاد لگتی ہے بلکہ ٹائپنگ کے ساتھ ساتھ، ایک نوجوان کے لیے دنیا میں رہنے اور کام کرنے کے لیے سب سے قیمتی مہارتوں میں سے ایک مہارت بھی لگتی ہے۔

یہ ایک اچھا خیال ہو سکتا ہے اگر خاندان اپنے مالی ریکارڈ اس طرح رکھتے جیسے وہ چھوٹی کارپوریشن یا کاروباری ادارے ہوں؛ بہت سے بچے یقینی طور پر اس میں دلچسپی لیں گے اور شاید اس عمل میں کچھ حصہ لینا چاہیں گے، شاید ایک اہم حصہ۔

شاید یہ اور بھی بہتر ہوتا اگر میں نے جس اسکول میں پڑھایا، جیسے کہ ڈنمارک کے ”Ny Lille Skole“ (جو اب Fri Skole بن چکا ہے) جسے میں نے کئی سال بعد وٹ کیا، ہم اسکول کی اپنی مالیات کے بارے میں بات کر سکتے کہ اس کو پیسے کہاں سے اور کیسے ملتے ہیں، وہ کیسے خرچ ہوتے ہیں، اس کو کس قسم کے ریکارڈ رکھنے ہوتے ہیں اور کس طرح کے فیصلے کرنے ہوتے ہیں۔ اور یہ اور بھی بہتر ہوتا اگر، جیسے کہ ”Ny Lille Skole“ میں، بچے ان فیصلوں میں کسی حد تک حصہ لے سکتے۔

بہر حال، میں اپنی پہلی بات پر قائم ہوں کہ بچوں کو اعداد کی دنیا سے روشناس کرانے کا بہترین طریقہ یہ ہے کہ انہیں اعداد کو بالعموم کی زندگی میں اپنا کردار ادا کرتے ہوئے دیکھنے دیا جائے۔

چوتھا حصہ

اسکول کس طرح ناکام ہوتے ہیں

فروری، 27، 1958ء

چند دن پہلے نیل میرے ڈیسک کے پاس آئی، اور ہمیشہ کی طرح چپ چاپ مجھے دیکھتی رہی اور پھر اپنی تازہ ترین تحریر والی کاپی ڈیسک پر رکھ دی۔ ہمارا اصول یہ ہے کہ ہاتھ سے لکھی ہوئی تحریر والی کاپی پر فی صفحہ تین سے زیادہ غلطیاں نہیں ہونی چاہئیں، ورنہ صفحہ دوبارہ لکھنا ہو گا۔ میں نے اس کا پیپر چیک کیا، اور پہلے صفحے پر پانچ غلطیاں پائیں۔ میں نے اسے یہ دکھایا، اور جتنی نرمی سے ہو سکا اسے بتایا کہ اسے دوبارہ لکھنا ہو گا، اور ایک عام استاد کی طرح اسے مزید احتیاط برتنے کی نصیحت کی۔ اس نے مجھے دیکھا، ایک آہ بھری، اور اپنے ڈیسک کی طرف واپس چلی گئی۔ وہ بائیں ہاتھ سے لکھتی ہے، اور قلم کو اچھی طرح نہیں سنبھال پاتی۔ میں دیکھ سکتا تھا کہ وہ بے حد توجہ اور کوشش سے کام کر رہی ہے۔ کچھ دیر بعد وہ دوسری نقل لے کر واپس آئی۔ اس بار پہلے صفحے پر سات غلطیاں تھیں، اور لکھائی نمایاں طور پر بدتر تھی۔ میں نے اسے دوبارہ لکھنے کو کہا۔ ایک اور بڑی آہ، اور وہ دوبارہ اپنے ڈیسک پر چلی گئی۔ کچھ دیر کے بعد تیسری نقل آئی، جو دوسری سے بھی کہیں زیادہ بدتر نظر آرہی تھی، اور اس میں اور بھی زیادہ غلطیاں تھیں۔

اسی وقت بل ٹل نے مجھ سے ایک سوال پوچھا، جو مجھے خود سے پوچھنا چاہیے تھا، ایک سوال جو ہم سب کو بار بار اپنے آپ سے پوچھنا چاہیے: ”آپ کہاں پہنچنے کی کوشش کر رہے ہیں، اور کیا آپ وہاں پہنچ پارہے ہیں؟“

یہ سوال ذہن میں چپک سا جاتا ہے۔ لیکن کہاں ایسا نہیں ہوتا، اسکول میں؟ ہم اتنی آسانی سے اسی جال میں پھنس جاتے ہیں: مقصد تک پہنچنے کا ذریعہ خود ایک مقصد بن جاتا ہے۔ میرے پاس تین غلطیوں کا یہ اصول تھا جو احتیاط سے کام کرنے اور صاف ستھری تحریروں کے مقصد کو پورا کرنے کے لیے تھا۔ لیکن جب میں نے اسے سختی سے لاگو کیا، تو کیا میں زیادہ محتاط طریقے سے کیا کام اور صاف ستھری تحریروں حاصل کر رہا تھا؟ نہیں؛ مجھے ایک بچی ملی جو اپنی تحریر کو دوبارہ لکھنے کی فکر میں اس قدر پریشان تھی کہ وہ اس پر توجہ مرکوز نہیں کر پا رہی تھی، اور اسی وجہ سے وہ اسے بار بار خراب کر رہی تھی، اور شاید اپنی اگلی تحریروں بھی خراب کرے۔

اسکول میں جو کچھ بھی ہم کرتے ہیں، ہمیں اس کے بارے میں زیادہ سے زیادہ یہ پوچھنے کی ضرورت ہے: کہ ہم کہاں پہنچنے کی کوشش کر رہے ہیں، اور کیا یہ کام جو ہم کر رہے ہیں، ہمیں وہاں پہنچنے میں مدد دے رہا ہے؟ کیا ہم کوئی کام اس لیے کرتے ہیں کہ ہم بچوں کی مدد کرنا چاہتے ہیں اور دیکھ سکتے ہیں کہ ہمارا کیا ہوا کام ان کی مدد کر رہا ہے؟ یا ہم اسے اس لیے کرتے ہیں کہ یہ سستا ہے، یا اسکول، اساتذہ یا منتظمین کے لیے آسان ہے؟ یا صرف اس لیے کہ ہر کوئی ایسا کرتا ہے؟ ہمیں اس بات سے ہوشیار رہنا چاہیے کہ ضرورت کو خوبی نہ بنالیں، اور ایسی تعلیمی وجوہات کو گھڑنے سے گریز کریں جو دراصل انتظامی معیشت یا سہولت کی خاطر کی جانے والی چیزوں کو جواز بخشنے کے لیے بنائی گئی ہیں۔ اس سے بھی بڑا خطرہ یہ ہے کہ جب ہم کسی کام کو درست وجوہات کی بنا پر شروع کرتے ہیں، تو ہم ضدی اور اندھے پن کا شکار ہو کر اسے کرتے رہتے ہیں، جیسے میں نے اس دن کیا، یعنی یہ دیکھنے سے قاصر یا انکار کرنے لگتے ہیں کہ ہم فائدے سے زیادہ نقصان کر رہے ہیں۔

جب میرا ساتھی بل ٹل پہلی بار اس اسکول میں آیا جہاں ہم نے پانچویں جماعت میں ساتھ پڑھایا تھا، تو وہ ریاضی کے شعبے کے سربراہ کے ماتحت ایک شاگرد کے طور پر کام کر رہا تھا، جو کہ ایک بہت ہی بزرگ آدمی تھے اور اپنی پوری زندگی ریاضی پڑھاتے رہے تھے، اور اس خاص اسکول میں کئی سالوں سے اعلیٰ ”آئی کیو“ والے بچوں کو پڑھا رہے تھے۔ ایک دن، دن بھر پڑھانے کے بعد، انھوں نے بل سے اپنی زندگی کے کام کا خلاصہ ان الفاظ میں بیان کیا: ”میں پڑھاتا ہوں، لیکن وہ نہیں سیکھتے۔“

زیادہ تر اساتذہ جو اپنے کام سے مخلص ہیں وہ یہ بات جانتے ہیں، اور یہی وہ بات ہے جو میں نے جلد ہی سیکھ لی جب میں نے کولوراڈو میں تعلیم دینا شروع کی۔ میں پڑھاتا تھا، لیکن وہ نہیں سیکھتے تھے۔ کچھ بچے، جو میرے دیکھنے سے پہلے ہی اچھے تھے، اچھے رہے۔ برے بچے کوئی بہتر نہیں ہوئے اور زیادہ تر بدتر ہو گئے۔ اگر ہم اس ملک کے ”بہترین“ اسکولوں کے ریکارڈ چیک کریں کہ اپنے کتنے سی اور ڈی گریڈ طلباء کو وہ اے گریڈ طلباء بنانے میں کامیاب ہوئے، تو تعداد یقیناً بہت ہی کم ہوگی۔

وہ سوال جس کا جواب میں کئی سالوں سے دینے کی کوشش کر رہا ہوں یہ ہے: وہ کیوں نہیں سیکھتے جو ہم انہیں پڑھاتے ہیں؟ اس کا جواب جس تک میں پہنچا ہوں یہ ہے کہ: ہم جو انہیں پڑھاتے ہیں، اس سے طلباء کو خود سیکھنے میں مدد دینے کی بجائے، ہم ان کے خیالات پر قابو پانے کی کوشش کرتے ہیں۔

اکتوبر، 30، 1958ء

یہاں کے لوگ اکثر ایسے بات کرتے ہیں جیسے کہ چند ناکام بچوں کے علاوہ، ان بچوں کو وہ سارہ حساب آتا ہے جو ان کو آنا چاہیے۔ حقیقت اس کے برعکس ہے۔ کلاس کے بیس بچوں میں سے کم از کم چھ ایسے ہوتے ہیں جنہیں سادہ جمع کرنے کا طریقہ بھی نہیں پتہ ہوتا۔ اس کے علاوہ اور بہت سے ایسے ہیں جنہیں چاہے وہ طریقے پتہ ہوں یا نہ ہوں، عادتاً اپنی انگلیوں پر گنتی ہیں، اور عموماً انہیں اپنی آنکھوں سے اوجھل رکھتے ہیں، اور بھی کئی ایسے ہیں جو ضرب اور تقسیم کو نہیں سمجھتے اور نہ ہی کہہ پاتے ہیں۔ مجھے یہ سوچنا بھی پسند نہیں کہ ہم ان کی مقامی قیمت کے حوالے سے سمجھ کا جائزہ لیں تو کیا جان لیں گے۔ ایک ایسا حساب کا ٹیسٹ بنانا آسان ہو گا جو زیادہ طویل نہ ہو، یا بلاوجہ چالاک کی بھرا نہ ہو، اور صرف اسی مواد پر مبنی ہو جو ان بچوں کو معلوم ہونا چاہیے، پھر بھی پانچویں جماعت یا کسی بھی جماعت کے بچوں میں سے چند ایک ہی اس کو پاس کر پائیں گے۔ وہ نویں جماعت کے بچے جنہیں میں نے پڑھایا تھا، ریاضی میں معقول تعلیمی ریکارڈ کے ساتھ میرے پاس آئے، لیکن انہیں تقسیم کے بارے میں بہت کم علم تھا، کسر کے بارے میں اس سے بھی کم، اور اعشاریہ کے بارے میں تو کچھ بھی معلوم نہیں تھا۔

یہ دیکھنے میں آتا ہے کہ امتحان، ٹیسٹ، مارکس کا معاملہ ایک بڑا دھوکہ ہے، جس کا مقصد یہ ہے کہ طلباء، اساتذہ، اور اسکول مل کر یہ بہانہ کریں کہ طلباء وہ سب کچھ جانتے ہیں جو انہیں جاننا چاہیے، حالانکہ حقیقت میں اگر وہ کچھ جانتے بھی ہیں تو وہ اس کا ایک چھوٹا سا حصہ ہوتا ہے۔ اگر ہم طلباء کو رٹے لگانے کا نام نہیں دیتے تو، پھر کیوں ہم ہمیشہ امتحانات کا اعلان پہلے سے کرتے ہیں؟ اساتذہ، حتیٰ کہ گریجویٹ اسکولوں میں بھی، ہمیشہ بہت واضح طور پر یہ کیوں بتاتے ہیں کہ امتحان میں کیا آئے گا، یہاں تک کہ سوالات کی نوعیت بھی بتاتے ہیں؟ کیونکہ اگر وہ ایسا نہ کریں تو بہت سے طالب علم فیل ہو جائیں گے۔ اگر ہارورڈ یا بیل میں مارچ میں ایک پروفیسر اچانک اکتوبر میں پڑھائے گئے مواد پر کوئی غیر متوقع ٹیسٹ لے لے تو کیا ہو گا؟ ہر کوئی جانتا ہے کہ کیا ہو گا؛ اسی لیے وہ ایسا نہیں کرتے۔

یہ اب بھی اتنا ہی سچ ہے جتنا کہ پہلے تھا کہ چاہے ٹیسٹ کچھ بھی ظاہر کریں، اسکول میں جو کچھ پڑھایا جاتا ہے اس میں سے بہت کم سیکھا جاتا ہے، جو کچھ سیکھا جاتا ہے اس میں سے بہت کم یاد رکھا جاتا ہے، اور جو کچھ یاد رکھا جاتا ہے اس میں سے بہت کم استعمال ہوتا ہے۔ جو چیزیں ہم سیکھتے ہیں، یاد رکھتے ہیں، اور استعمال کرتے ہیں وہی ہوتی ہیں جنہیں ہم خود تلاش کرتے ہیں یا جو ہمیں روزمرہ کی سنجیدہ، غیر تعلیمی زندگی کے حصوں میں ملتی ہیں۔

مارچ، 20، 1959ء

آج جین نے ان کاموں میں سے ایک کام کیا جو کلاس میں، اس کے باغیانہ اور پریشان کن رویے کے باوجود، اسے سب سے بہترین اور دلکش لوگوں میں سے ایک بناتا ہے، جنہیں میں جانتا ہوں اب چاہے وہ بوڑھے ہوں یا جوان۔ میں بورڈ پر اسے لمبی تقسیم کا ایک نکتہ سمجھانے کی کوشش کر رہا تھا، تب اس نے اپنی صفائی میں کہا، لیکن [مس ڈیلیو] اس کی چوتھی جماعت کی استانی نے، ہمیں بتایا تھا کہ ہمیں پہلا نمبر لینا چاہیے۔

یہاں اس نے میرے چہرے پر شبہ کا ایک معمولی سا سایہ دیکھا۔ اسے فوراً اندازہ ہو گیا کہ میں اس اصول کی حمایت نہیں کروں گا، تو اس نے بغیر کسی وقفے کے کہنا جاری رکھا، کہ یہ مس ڈیلیو نہیں تھیں، یہ کوئی اور تھا، اور پھر لمبی تقسیم کے بارے میں بات کرتی رہی۔

میں بے حد متاثر ہوا اور دل کو چھو لینے والی کیفیت میں مبتلا ہو گیا۔ کتنے بالغ ایسے ہوں گے جو یہ سمجھ پاتے کہ جو کچھ وہ مس ڈیلیو کی تعلیم کے بارے میں کہہ رہی تھی، وہ کسی نہ کسی حد تک میری نظر میں مس ڈیلیو کی اہمیت کو کم کر رہا تھا؟ اس سے بھی اہم بات یہ ہے کہ کتنے بالغ افراد، جب انہیں موقع ملتا کہ اپنی مشکلات کا الزام غیر حاضر مس ڈیلیو پر ڈال دیں، فوراً اپنی کہانی بدل کر انہیں الزام سے بچا لیتے؟ وفاداری کے بارے میں ہماری ہر وقت کی باتوں کے باوجود، ہزار میں سے ایک بالغ بھی وہ وفاداری نہ دکھاتا جو اس چھوٹی بچی نے اپنی دوست اور سابق استاد کے لیے دکھائی۔ اور اسے ایسا کرنے کے لیے زیادہ سوچنا بھی نہیں پڑا؛ اُس کے لیے اپنے دوستوں کو نقصان، الزام، یا یہاں تک کہ تنقید سے بچانا اتنا ہی فطری تھا جتنا کہ سانس لینا۔

اساتذہ اور اسکول اچھے کردار کو اچھے رویے سے الجھا دیتے ہیں۔ وہ سب سے زیادہ جس چیز کی قدر کرتے ہیں وہ ہے تابعداری، فرمانبرداری؛ وہ بچے جسے جو بتایا جائے وہ وہی کرے؛ یا اس سے بھی بہتر، وہ بچے جو بغیر بتائے وہی کرے گا جو مطلوب ہے۔ وہ بچوں میں سب سے زیادہ اس چیز کی قدر کرتے ہیں جسے بچے اپنے اندر سب سے کم اہمیت دیتے ہیں۔ اس میں کوئی کوئی تعجب کی بات نہیں کہ ان کی کردار سازی کی کوششیں اتنی ناکام ہوتی ہیں؛ کیونکہ جب وہ کردار دیکھتے ہیں تو اسے پہچانتے نہیں ہیں۔ جین اس کی ایک اچھی مثال ہے۔ اس نے ہر اس استاد کو پریشان کیا ہے جس نے اسے پڑھایا ہے۔ یہاں تک کہ یہ نسبتاً نرمی برتنے والا اسکول بھی اسے مشکل سے برداشت کر پاتا ہے؛ زیادہ تر اسکول اسے بہت پہلے بے عزت کر کے نکال دیتے۔ اسے جاننے والے بہت سے بڑوں میں سے، شاید بہت کم لوگوں نے اس کی غیر معمولی خصوصیات کو پہچانا ہو یا ان کی قدر کی ہو۔ اگر ان سے اس کے کردار کا اندازہ لگانے کیلئے پوچھا جائے تو ان میں سے زیادہ تر شاید یہ کہیں گے کہ یہ خراب ہے۔ پھر بھی، جتنی بھی وہ پریشان کن ہے، میں چاہتا ہوں کہ ایسے اور بچے ہوں۔

کسی نے بہادری کو ”خوبصورت فضیلت“ کہا ہے۔ یہ واقعی خوبصورت ہے، اور سب سے زیادہ خوبصورت تب لگتی ہے جب یہ چھوٹے بچوں میں ہوتی ہے، جو کہ خود اتنے کمزور اور نازک ہوتے ہیں اور جن کے پاس ڈرنے کی بہت زیادہ وجوہات ہوتی ہیں۔

چند استثنائیات کے علاوہ، اسکول اور اسکول کے لوگ بچوں میں بہادری کی قدر نہیں کرتے۔ اسے نہ سمجھتے ہوئے، اور خود اس کا بہت کم حصہ رکھتے ہوئے، وہ اس سے ڈرتے ہیں اور اسے ختم کرنے کی ہر ممکن کوشش کرتے ہیں۔ وہ سمجھتے ہیں کہ بہادر بچے سنبھالنے میں مشکل، باغی اور ضدی ہوں گے، جبکہ خوفزدہ بچے قابو میں رہیں گے۔ حقیقت اس کے بالکل برعکس ہے۔ ہمارے شہروں اور دیہاتوں کے اسکولوں میں جو ضدی، تباہ کن اور پر تشدد بچے بھرے ہوئے ہیں، وہ بہادر نہیں ہیں، اور یہی وجہ ہے کہ وہ اپنے ہم عمر گروہ، جن کے ارادے اور تعصبات ان کے لیے سب کچھ ہیں، ان کی نظر میں اچھا دکھائی دینے کے لیے کچھ بھی کرنے کو تیار ہتے ہیں۔

اگر اسکول بہادری کو پہچاننا، اس کی قدر کرنا، اور بچوں میں اسے فروغ دینا سیکھ لیں، تو ان کے کئی سنگین مسائل، صرف تعلیمی نہیں بلکہ نظم و ضبط کے بھی، حل کی جانب گامزن ہو جائیں گے۔ لیکن اس کے جلد ہونے کے آثار بہت کم ہیں۔

اپریل، 11، 1959ء

جب بچوں کو کلاس میں بات کرنے کی اجازت ملتی ہے، تو جو باتیں وہ کرتے ہیں وہ شاذ و نادر ہی ان کے دل سے قریب ہوتی ہیں۔ بہت کم ایسا ہوتا ہے کہ کسی کلاس میں ہونے والی گفتگو کے اختتام پر مجھے محسوس ہو کہ میں ان بچوں کی حقیقی زندگی کے قریب آیا ہوں۔ ایک ایسی ہی ڈسکشن چھپنے کی جگہوں کے بارے میں تھی؛ اور دوسری، جو ابھی چند دن پہلے ہوئی، ناموں کے بارے میں تھی۔

بعد ازیں بات رومن تاریخ پڑھنے کے دوران سامنے آئی۔ روم میں وہ وقت آیا جب عوام نے سیاسی طاقت حاصل کر لی، اور اس عوام کو بھڑکانے اور جوش دلانے کی صلاحیت بلند عہدوں تک پہنچنے کا یقینی ذریعہ بن گئی۔ بچوں نے پوچھا کہ یہ کیسے کیا جاتا تھا۔ میں نے کہا کہ زیادہ تر یہ کام ناموں سے ہوتا تھا۔ اپنے سیاسی مخالف کے خلاف عوام کو بھڑکانے کا طریقہ یہ تھا کہ اسے وہ نام دیے جائیں جو عوام کو سب سے زیادہ ناپسند ہوں، یا جنہیں عوام کو ناپسند کرنے پر آمادہ کیا جاسکے۔ ان بچوں میں یہ ہجوم کا جذبہ ابھی اتنا مضبوط نہیں ہے جتنا کہ چند سالوں میں ہو گا، اور وہ شک میں تھے؛ وہ جاننا چاہتے تھے کہ کس قسم کے نام ہجوم کو مشتعل کر سکتے ہیں۔

جواب میں، میں نے ان سے پوچھا، ”اچھا، تمہیں کس قسم کے نام سننا ناپسند ہے؟“ اور پھر بحث شروع ہو گئی۔ وقفہ ختم ہونے سے پہلے تک تختہ سیاہ ناموں سے بھر چکا تھا۔ تقریباً آدھے وہ تھے جن کی میں توقع کر رہا تھا، وہی عام دس سالہ بچوں کے طعنے احمق، بیوقوف، پاگل، موٹا، بزدل، نشئی، ڈرپوک وغیرہ۔ لیکن باقی ناموں نے مجھے حیران کر دیا۔ وہ سب محبت بھرے القاب تھے۔

یہ منظر بہت دلچسپ تھا۔ یہ تمام چمکتے چہرے والے، پُر جوش بچے، اپنی آنکھوں میں جوش اور ولولے کے ساتھ دیکھ رہے تھے کہ کون سب سے زیادہ زور سے ان محبت بھرے ناموں کے لیے اپنی اجتماعی نفرت اور حقارت کا اظہار کر سکتا ہے جو عام طور پر بالغ افراد سمجھتے ہیں کہ بچے پسند کرتے ہیں۔ کسی نے کہا، ”ڈیری-اوہ گ-گ-گھ!“ اور پورا گروہ متفق ہو گیا۔ کوئی اور بولا، ”ہنی-اوہ ای-بیج-بیج!“ پھر سب نے اس سے اتفاق کیا۔ ہر ممکن محبت بھرے لقب پر تنقید کی گئی، اور کوئی بھی نام قابل قبول نہ تھا۔ کسی نے یہ نہیں کہا کہ ”یہ زیادہ برا نہیں ہے۔“ شاید بچے اس کھیل کے جوش میں بہہ گئے تھے، لیکن ان کے چہرے اور لہجے سے مجھے یقین ہو گیا، اور آج بھی ہے، کہ وہ واقعی سنجیدہ تھے اور ان محبت بھرے القابات سے ان کی ناپسندیدگی حقیقی اور گہری تھی۔

یہ کیوں ہوتا ہے؟ بے شک دس سال کی عمر اکثر بچوں کے لیے ایک ہیرو جیسا بہادرانہ دور ہوتا ہے۔ بہت سے پہلوؤں میں یہ بچے مجھے ہومر کے یونانیوں کی یاد دلاتے ہیں۔ وہ جھگڑالو اور جنگجو ہوتے ہیں، ان میں عزت نفس کا شدید احساس ہوتا ہے، اور وہ سمجھتے ہیں کہ ہر بے عزتی کا بدلہ لینا ضروری ہے، اور وہ بھی سود کے ساتھ۔ وہ اپنے دوستوں کے ساتھ بے حد وفادار ہوتے ہیں، چاہے وہ اکثر دوست بدلتے رہیں۔ انہیں انصاف پسندی کا کم احساس ہوتا ہے، اور چالاکی اور مکاری کو بہت پسند کرتے ہیں۔ وہ بیک وقت بے حد حق جتانے والے اور بہت فیاض ہوتے ہیں، ان سے کوئی

معمولی چیز نہیں لی جاسکتی، لیکن جب چاہیں تو وہ اپنی مرضی سے کوئی بھی چیز دے دیتے ہیں۔ یہ بچے اکثر خود کو چھوٹے بچوں کی طرح محسوس نہیں کرتے اور وہ یہ پسند نہیں کرتے کہ ان کے ساتھ ایسے بات کی جائے جیسے وہ چھوٹے بچے ہوں۔

لیکن بات صرف یہاں تک نہیں اس سے کہیں زیادہ ہے۔ وہ محبت کے ان القاب کو شک کی نظر سے دیکھتے ہیں اور ناپسند کرتے ہیں کیونکہ وہ اکثر انہیں ان لوگوں سے سنتے ہیں جن کا حقیقت میں ان سے کوئی مطلب ہی نہیں ہوتا۔ آج کل بچوں کے بارے میں یہ کہا جاتا ہے کہ انہیں محبت کی ضرورت ہے اور انہیں لازمی محبت دی جانی چاہیے۔ لیکن حقیقت یہ ہے کہ وہ لوگ بھی جو بچوں کو پسند کرتے ہیں، ہمیشہ ان کے ساتھ وقت گزارنے میں خوشی محسوس نہیں کرتے۔ اکثر بچے بڑے لوگوں کی طرح چڑچڑے اور پریشان کن ہوتے ہیں، اور یہ کوئی تعجب کی بات نہیں کہ بہت سے بالغ افراد بچوں کو زیادہ پسند نہیں کرتے، یا بالکل بھی پسند نہیں کرتے۔ لیکن چونکہ وہ یہ محسوس کرتے ہیں کہ انہیں بچوں کو پسند کرنا چاہیے، وہ اس فرض کو پورا کرنے کی کوشش کرتے ہیں، خاص طور پر بات چیت میں، جیسے کہ وہ بچوں کو پسند کرتے ہیں۔ اس لیے وہ اکثر ”ہنی“، ”ڈیری“ جیسے بے معنی الفاظ کا استعمال کرتے ہیں اور بچوں سے بات کرتے ہوئے ایک مٹھاس بھری مصنوعی آواز اپناتے ہیں۔ دس سال کی عمر تک پہنچتے پہنچتے بچے اس جعلی محبت سے تنگ آجاتے ہیں اور یہ ماننے لگتے ہیں کہ اکثر بالغ لوگ جو کہتے ہیں، اس کا کوئی مطلب نہیں ہوتا۔

مئی، 3، 1959ء

جتنا زیادہ میں ہماری شرارتی جین کو دیکھتا ہوں، اور جتنا زیادہ میں اس کے بارے میں سوچتا ہوں، یہ بات اتنی ہی واضح ہوتی جا رہی ہے کہ اسے سچی محبت محسوس کرنے کی بہت ضرورت ہے، لیکن اسے لگتا ہے کہ اسے محبت اچھے برتاؤ اور تابعداری کرنے پر ملتی ہے، جس اس کا کوئی فائدہ نہیں ہے۔ یہاں محبت ایک مشکل لفظ ہے؛ شاید مجھے کہنا چاہیے کہ اسے سراہا جانا، پسند کیا جانا، یا حتیٰ کہ عزت اور احترام دیا جانا چاہیے۔ وہ سیرانو (Cyrano) کی طرح ہے؛ وہ سمجھتی ہے کہ دوسروں سے منظوری اور محبت حاصل کرنے کی کوشش کرنا، جو وہ چاہتے ہیں کہ آپ کہو، کرو، اور بنو، اس سے زیادہ نفرت انگیز کچھ نہیں ہو سکتا۔

کیا اس میں بہت کچھ قابل تعریف نہیں ہے؟ شاید کسی دن وہ یہ محسوس کرے کہ وہ لوگوں کی مدد اور خدمت کر سکتی ہے جنہیں وہ پسند کرتی ہے، بغیر اس کی پروا کیے کہ اسے اس کے بدلے میں کچھ ملتا ہے یا نہیں۔ اس وقت، اسے اپنی قدرتی محبت ظاہر کرنے میں مشکل پیش آتی ہے، جیسا کہ دوسرے بچے صرف محبت دکھا کر سکتے ہیں۔ اس کے برعکس، وہ محسوس کرتی ہے کہ اسے دوسروں کی محبت کو جانچنے کے لیے مسلسل بدتمیزی کرنی چاہیے۔ کبھی کبھار وہ غلط اندازہ لگا لیتی ہے اور اپنے آپ پر ایک ایسی سزا مسلط کروا لیتی ہے جو اسے بہت سخت لگتی ہے، اور اس طرح وہ غصے سے بھرے بغاوت کے ایک دائرے میں پھنس جاتی ہے جسے وہ توڑ نہیں سکتی۔

ان دنوں وہ میرے لچٹیل پر بیٹھتی ہے، اور وہ بہترین ساتھی ہے؛ یہاں تک کہ وہ کھانے کی میز کے آداب میں بہتری لانے کی طرف مبہم اشارے بھی دے رہی ہے۔ میں چاہتا ہوں کہ میں اسے قائل کر سکوں کہ وہ ہر روز ہماری محبت کا اس قدر کڑا امتحان نہ لے، لیکن مجھے لگتا ہے کہ صرف وقت ہی یہ کر سکے گا۔ لچٹ کے دوران ایک دن اس نے مجھ سے کہا، ”مجھے اساتذہ سے نفرت ہے!“ اور پھر 100/1 سیکنڈ کی مسکراہٹ کے ساتھ میرے بازو پر زور سے مکا مار دیا۔ اس کی زندگی کتنی آسان ہوتی اگر ہم اسے مسلسل بالغوں کی منظوری اور اس کی اپنی عزت نفس کے درمیان انتخاب کرنے پر مجبور نہ کرتے۔

اسکول ختم ہونے کے بعد، میں نے جین کو موسم گرما کے وسط تک نہیں دیکھا، پھر میں اپنے دوستوں کے ساتھ اُس ساحل سمندر پر گیا جہاں وہ رہتی تھی۔ ہم ایک موڑ کے قریب پہنچے اور وہ سڑک کے دوسری طرف اپنے دو دوستوں کے ساتھ کھڑی تھی۔ وہ دوڑتی ہوئی میرے سامنے آ کر رک گئی۔ اس نے کہا، آپ یہاں کیا کر رہے ہیں؟ میں نے کہا، بس ساحل پر جا رہا ہوں، اگر آپ کو کوئی اعتراض نہ ہو۔ وہ چند لمحوں کے لیے مجھے دیکھتی رہی اور پھر کہا، ”ٹچرز!“ اور کچھ ایسا کہ کبھی ان سے جان چھڑانا ممکن نہیں ہوتا۔ اس بات پر ہم جدا ہو گئے۔ لیکن میں اسے دیکھ کر بہت خوش ہوا۔

اس خزاں میں، چونکہ میں ایک اور اسکول میں پڑھا رہا تھا، میں جین سے تقریباً نو مہر تک دوبارہ نہیں ملا۔ ایک دن، میں کیمبرج کی ایک سڑک پر چل رہا تھا جب میں نے اسے دیکھا۔ اس نے بھی مجھے دیکھا اور میری طرف دوڑتی ہوئی آئی۔ میں انتظار کر رہا تھا کہ وہ میرے سامنے رک کر پھر سے پوچھے گی کہ میں وہاں کیا کر رہا ہوں، لیکن اس بار وہ رکنے کے بجائے دوڑتی رہی، اور اس وقت میری حیرت کی انتہا نہ رہی جب اس نے میری بانہوں میں چھلانگ لگا دی۔ میں حیرت اور خوشی سے تقریباً مغلوب ہو گیا۔ وہ جانتی تھی اچند لمحوں بعد میں نے اسے فٹ پاتھ پر کھڑا کیا، اور ہم کچھ دیر خاموشی سے لیکن خوشی کے ساتھ ایک دوسرے کو دیکھتے رہے، اسکول کیسا ہے؟ ٹھیک ہے، آپ کا نیا اسکول کیسا ہے؟ ٹھیک ہے۔ پھر ہم نے الوداع کہا اور اپنی اپنی راہوں پر چل دیے۔ جب میں نے اسے دوبارہ دیکھا، وہ اتنی بڑی ہو چکی تھی کہ وہ اب اس طرح کے جذبات کا اظہار نہیں کر سکتی تھی، چاہے وہ جذبات اب بھی موجود ہوں۔

پچھلی گرمیوں میں میں نے اسے دوبارہ دیکھا، اب وہ ایک اکتیس سال کی نوجوان شادی شدہ خاتون تھی۔ میں نے اسے بتایا کہ وہ میری اُس کلاس میں سب سے پسندیدہ طالبہ تھی۔ یہ سن کر وہ حیران ہوئی۔ وہ بالغ خاتون اُس بات کو کب کا بھول چکی تھی جو کم از کم ایک لمحے کے لیے دس سال کی بچی نے جان لی تھی۔

جون، 3، 1959ء

میں نے ریاضی کے آخری ٹیسٹوں کو درست کر کے نمبر لگا دیے ہیں۔ نتائج پچھلے ہفتے کے مقابلے میں اتنے مایوس کن نہیں ہیں؛ زیادہ تر بچوں نے تھوڑا بہتر کیا ہے۔ لیکن ایک خاص کیس سے یہ ظاہر ہوتا ہے کہ بار بار کی مشق ہمیشہ اتنی مددگار نہیں ہوتی جتنا کہ عام طور پر لوگ سمجھتے ہیں۔ کیرو لین نے پہلا ٹیسٹ دو ہفتے تک کلاس سے غیر حاضر رہنے کے بعد دیا، جس دوران اُس نے زیادہ تر ریویو کا کام مس کیا تھا۔ اُس نے 25 میں سے 15 نمبر حاصل کر کے مجھے حیران کر دیا۔ آج، پچھلے ہفتے دوسرا ٹیسٹ دینے اور ایک ہفتے مزید ریویو کے بعد، اُس نے صرف 7 درست جواب دیے۔ ایسا لگتا ہے کہ وہ اسکول میں رہنے کے بجائے اسکول سے غیر حاضر ہونے پر زیادہ سیکھتی ہے۔

پہلے مجھے یہ بات حیران کرتی تھی؛ اب نہیں کرتی۔ زیادہ تر بچے اسکول کے اندر رہنے سے زیادہ باہر رہ کر سیکھتے ہیں، یہاں تک کہ اسکول کا کام بھی۔ جیسا کہ میں نے اپنی کتاب (Teach Your Own) میں ذکر کیا ہے، بچے جو عام طور پر اسکول جاتے ہیں جب بیمار یا زخمی ہو جاتے ہیں اور اسکول نہیں جاسکتے تو اسکول انہیں پیچھے رہنے سے بچانے کے لیے ان کے گھروں میں اساتذہ بھیجتا ہے۔ زیادہ تر جگہوں پر یہ اساتذہ بچوں کو ہفتے میں دو سے تین گھنٹے پڑھاتے ہیں، اور بعض جگہوں پر اس سے بھی کم۔ یہ کافی ہوتا ہے؛ بچے اپنے ہم جماعتوں کے ساتھ رفتار برقرار رکھتے ہیں اور بعض

اوقات آگے بھی بڑھ جاتے ہیں، کیونکہ اب ان کے پاس اتنا وقت ہوتا ہے کہ جتنا چاہیں پڑھ سکیں، اور ان کی پڑھائی اور دیگر کام اسکول کے وقت ضائع کرنے والے معمولات سے مسلسل متاثر نہیں ہوتے۔

کمزور گروپ کے بچوں کو دیکھ کر، مجھے خود پر غصہ اور گھن محسوس ہوتی ہے کہ میں نے ان سے یہ ٹیسٹ لیے۔ اچھے طلباء کو ان کی ضرورت نہیں تھی؛ کمزور طلباء نے ایک مہینہ یا اس سے بھی زیادہ عرصے کیلئے، تیاری اور دہرائی کی، پر انھوں نے سال بھر میں جو اعتماد اور سوچ بوجھ حاصل کی وہ سب کھودی۔ آج جب میں موزیکا کو آنکھوں میں آنسوؤں لیے قریب سے دیکھا، جو زیادہ تر سوالات حل کرنے کی کوشش بھی نہ کر سکی، تو مجھے لگا جیسے میں نے واقعی اسے نقصان پہنچایا ہے۔

گزشتہ خزاں میں جو قدرے بے ترتیب کلاسیں میں چلا رہا تھا، ان میں بہتری کی کافی گنجائش تھی، لیکن بچے واقعی سوچ رہے تھے، سیکھ رہے تھے، اور اپنی صلاحیتوں پر اعتماد حاصل کر رہے تھے۔ پروڈیوسر سوچ کا مالک، بین ایک مضبوط اور تخلیقی سوچ رکھنے والے فرد کی طرف بڑھ رہا تھا؛ اب وہ دوبارہ بدترین قسم کی ہدایات کے تحت چلنے والی پیداواری حکمت عملی کی طرف لوٹ آیا ہے۔ یہ امتحانات کا فضول سلسلہ کیا ہے، آخر؟ کیا لوگ زندگی بھر ریاضی کے امتحانات دیتے رہتے ہیں، اور دوسرے لوگ انہیں جلدی کرنے کو کہتے ہیں؟ کیا ہم ذہین لوگ تیار کرنے کی کوشش کر رہے ہیں یا صرف امتحان دینے والے بنانے کی؟

اس سوال کا جواب تلاش کرنا مشکل نہیں تھا۔ جو چیز اسکول چاہتے تھے، وہ تھے اچھے ٹیسٹ دینے والے۔ اس کے علاوہ کچھ بھی اتنا اہم نہیں تھا۔ مجھے کی ویسٹ میں ایک بوسیدہ تربیتی آبدوز پر کام کرنے والا چیف مینیک یاد آ رہا ہے، جس نے اپنے بیکار انجنوں کے بارے میں تنفی سے کہا تھا، جنہیں اس نے ایک سرکاری معائنہ کے لیے کئی گھنٹوں تک چکایا تھا: ”یہ چمک رہے ہیں، ہیں نا؟ کسے پرواہ ہے اگر یہ کام نہیں کرتے؟“ ہمیں لازمی طور پر بچوں کی تعلیم کا ایسا طریقہ ڈھونڈنا چاہیے جس سے ان میں موجود عظیم انسانی خصوصیات کو پروان چڑھایا جاسکے۔ لیکن جب تک ہم امتحانات کے جنون میں مبتلا ہیں، ہم یہ کبھی نہیں کر سکیں گے۔ فیکلٹی میٹنگز میں ہم اس بارے میں بات کرتے ہیں کہ کیسے اپنی کلاسوں میں سوچنے والوں کو انعام دیا جائے۔ ہم کس کو ہیو توف بنا رہے ہیں؟ چھوٹے گروپوں میں سوچنے کی نشستوں میں حاصل کیے گئے انعامات اور تسکین کا کوئی بھی بیہانہ موزیکا کے آج کے تجربے کا ازالہ نہیں کر سکتا، جب وہ اس فائنل امتحان کا سامنا کر رہی تھی، جسے وہ جانتی تھی کہ وہ نہیں کر پائے گی اور ناکام ہو جائے گی۔ خوشگوار تجربات دردناک تجربات کا مداوا نہیں کر سکتے۔ کوئی بچہ، جو ایک بار تکلیف دہ حالات کا شکار ہو چکا ہو، دوبارہ اس آگ میں جلنے پر کبھی راضی نہیں ہوگا، چاہے انعام کتنا ہی دلکش کیوں نہ ہو۔ ہماری تمام باتوں اور نیک ارادوں کے باوجود، اسکول میں انعام کم اور سزا زیادہ ہے، اور جب تک یہ صورتحال باقی رہے گی، بچے ایسی حکمت عملی اپنائیں گے جس کا مقصد صرف مشکلات سے بچنا ہوگا۔ ہم زندگی میں خوشی، چستی، اور مکمل طور پر دلجمعی کے ساتھ شرکت کو کیسے فروغ دے سکتے ہیں اگر ہم اپنی تمام تعلیم کو ”صحیح جواب“ حاصل کرنے کے مقدس مقصد کے گرد گھماتے رہیں؟

مارچ، 8، 1960ء

چند دن پہلے ایک خاتون نے میرے لیے وہ بات کہہ دی جو میں خود اپنے لیے کبھی اتنی اچھی طرح نہیں کہہ سکتا تھا، اور اس میں پورے اسکول کے نظام کی خرابی کو بیان کر دیا۔ حالیہ تعطیلات میں، میں نے ایک اسکول کا دورہ کیا جو ابھی تک کھلا ہوا تھا۔ اس کی شہرت بہت ”اچھے“ اور ”سخت“ اسکول کی تھی۔ ہیڈ مسٹریس، جو بہت خوش اخلاق تھیں، نے مجھ سے پوچھا کہ میں کہاں پڑھاتا رہا ہوں۔ جب میں نے انہیں بتایا، تو انہوں نے جھوٹی عاجزی سے کہا، ”مجھے لگتا ہے

کہ آپ ہمیں بہت پرانے زمانے کا سمجھیں گے۔“ لیکن انہوں نے میرا استقبال کیا اور خاص طور پر مجھے چوتھی جماعت کی اپنی ریاضی کی استاد کی کلاس دیکھنے کی دعوت دی، جو وہاں کئی سالوں سے پڑھا رہی تھی اور جنہیں اساتذہ میں ایک گوہر اور اسکول کا فخر سمجھا جاتا تھا۔ میں چلا گیا۔ جیسے ہی میں پہنچا، کلاس شروع ہوئی۔ بچوں نے کچھ ضرب کے سوالات حل کیے اور باری باری اپنی مارک شدہ کاپیوں سے جواب پڑھنے لگے۔ یہاں تک سب کچھ ٹھیک چل رہا تھا، پھر جیسے ہی ایک بچے نے اپنا جواب پڑھا، تو ایک اور بچے نے ہاتھ کھڑا کر دیا۔ ”جی، جی؟“ استاد نے پوچھا، پر ان کی آواز میں ہلکا سا اشارہ تھا کہ یہ مداخلت اتنی ضروری نہیں تھی۔ جی نے کہا، مجھے وہ جواب نہیں ملا، مجھے ملا لیکن، اس سے پہلے کہ وہ مزید کچھ کہہ پاتا، استاد نے کہا، جی، اب مجھے یقین ہے کہ ہم یہاں غلط جوابات نہیں سننا چاہتے۔ اور یہی جی کی آخری بات تھی۔

یہ خاتون ذہانت، تعلیم اور تجربے میں زیادہ تر اساتذہ سے کہیں آگے ہیں۔ وہ فصیح و بلیغ ہیں، مہذب ہیں، اچھی تعلیم حاصل کر چکی ہیں، اور ایک کالج پروفیسر سے شادی شدہ ہیں۔ اور بیس سال یا اس سے زیادہ عرصے سے پڑھانے کے دوران ان کے ذہن میں کبھی یہ خیال نہیں آیا کہ کبھی کبھار ان ناکام جی جیسے بچوں کے غلط جوابات سننے کے لیے تھوڑا وقت نکالنا شاید فائدہ مند ہو سکتا ہے، اور ان کی باتوں سے وہ یہ سیکھ سکیں کہ بچے کیسے سوچ رہے ہیں اور کیا چیز ان کے جوابات کو غلط بنا رہی ہے۔ آخر کیا چیز سب کو انہیں ایک اچھا استاد کہنے پر مجبور کرتی ہے؟ شاید یہ بچوں کو بغیر کسی مشکل کے سنبھالنے کی صلاحیت ہے، اور وہ ایسا کرتی بھی ہیں۔ اور جہاں تک مجھے معلوم ہے، شاید جی جیسے بچے بھی انہیں ایک اچھا استاد سمجھتے ہوں؛ ان کے ذہن میں کبھی یہ خیال نہیں آیا ہو گا کہ ریاضی کو سمجھ نہ پانے میں اس مہربان خاتون کی کوئی غلطی ہو سکتی ہے؛ نہیں، یہ ان کی اپنی ہی غلطی ہو گی، کیونکہ وہ خود کو بے وقوف سمجھتے ہیں۔ یہ سمجھنے میں مجھے کئی تکلیف دہ سال لگے کہ یہ کتنی عام سی استاد ہے۔ بلکہ اگر ہم زحمت کریں اور ان جوابات پر غور کریں، تو شاید ہمیں پتا چلے کہ بہت سے ”غلط جواب“ درحقیقت بالکل معقول ہوتے ہیں۔

ورمونٹ میں ایک نوجوان استاد نے مجھے کچھ عرصہ پہلے لکھا کہ اس کے ریاضی کی کتاب میں ایک سوال تھا جس میں کہا گیا کہ ایک گھر کی کھڑکی کے کناروں کو رنگ کرنے کے لیے $1\frac{1}{2}$ پینٹ کے ڈبے درکار ہیں، اور پوچھا گیا کہ یہ کتنے آدھے ڈبے بنتے ہیں۔ جب اس کے ایک طالب علم نے جواب دیا ”ایک“، تو اس نے اس سے پوچھا کہ اس نے یہ جواب کیسے حاصل کیا۔ اس نے کہا، ”ایک پورا ڈبہ ہے، اور ایک آدھا ڈبہ ہے۔“ اس جواب میں کوئی خرابی نہیں تھی؛ دراصل، حقیقی زندگی میں ہم یہی دیکھتے۔ لیکن بہت سے اساتذہ، اور یقیناً مشینوں کے ذریعے جانے والے تمام امتحانات، اس جواب کو غلط ہی قرار دیتے۔

یہ پہلی جماعت کے بچے ہیں، جو مشہور اور بہت قابل تعریف گلنگھم (Gillingham) طریقہ کار کے ذریعے پڑھنا سیکھ رہے ہیں۔ اس طریقے کے تحت ان سے یہ توقع کی جاتی ہے کہ وہ بتا سکیں کون سے حروفِ علت (vowels) ہیں اور کون سے حروفِ صحیح (consonants) ہیں۔ اس کے بجائے کہ انہیں معقول انداز میں بتایا جائے کہ ہم چند حروف کو حروفِ علت اور باقی کو حروفِ صحیح کہتے ہیں، اس طریقے میں انہیں تعریف کے ذریعے یہ فرق سکھانے کی کوشش کی جاتی ہے، تعریف چاہے کتنی ہی اچھی کیوں نہ ہو، ہمیشہ سے ایک خراب طریقہ کار ہی رہا ہے۔ چنانچہ استاد انہیں بتاتا ہے، ”حرفِ صحیح وہ آواز ہے جو آواز کے تاروں کا استعمال کیے بغیر پیدا ہوتی ہے۔ بچوں کو یہ تعریف یاد کرائی جائے گی، ان سے اسے زبانی دہرانے اور اس کی مثالیں دینے کیلئے کہا جائے گا۔ اس سے وہ الجھن کا شکار ہو جاتے ہیں، لیکن ان کی الجھنیں ابھی شروع ہوئی ہیں، کیونکہ یہ تعریف، اگرچہ بہت سے حروفِ صحیح کے لیے درست ہے، لیکن کئی دوسرے حروف کے لیے درست نہیں ہے، جیسے George، Z، I، r، m، n اور

v؛ اور کچھ حروف کے لیے یہ صرف جزوی طور پر درست ہے، جیسے ch،sh،f،s وغیرہ۔ بالآخر بچے یہ سیکھ لیں گے کہ کچھ حروف کو ہم حروفِ علت اس لیے کہتے ہیں کیونکہ ہم نے انہیں یہی نام دیا ہے، لیکن اس دوران حروفِ صحیح کی یہ غلط تعریف انہیں بہت مشکلات میں ڈالے گی۔

ہم بچوں کو ایسی باتیں کیوں بتاتے ہیں جو ایک منٹ کی سوچ سے ظاہر ہو جاتی ہیں کہ وہ سچائی پر مبنی نہیں؟ جزوی طور پر اس لیے کیونکہ ہمیں خود تعریف کی ضرورت نہیں ہوتی کہ ہم جان سکیں کہ حرفِ علت کیا ہے، اور اس لیے ہمیں اس کی عدم مطابقت سے پریشانی نہیں ہوتی۔ میں ایک کتا، یا ایک حرفِ علت، کو دیکھ کر پہچان لیتا ہوں، تو مجھے پرواہ نہیں کہ آپ ان کی تعریف کیسی کرتے ہیں۔ بہت سے بچوں کی طرح، ہم اکثر بغیر سوچے سمجھے یا انہیں حقیقت کے خلاف جانچے، قواعد کی اندھا دھند پیروی کرتے ہیں۔ لیکن سب سے اہم وجہ یہ ہے کہ ہم اس بات کو اہمیت نہیں دیتے کہ ہم بچوں کو کیا بتا رہے ہیں۔ ہم ان کی ذہنی صلاحیت کو کمتر سمجھتے ہیں، اور یہ اندازہ نہیں کرتے کہ وہ (کم از کم ابتدا میں) جو کچھ سنتے ہیں اس پر غور کرتے ہیں، اسے سمجھنے کی کوشش کرتے ہیں، اور جب وہ اسے سمجھنے میں ناکام رہتے ہیں تو الجھن، مایوسی اور خوف کا شکار ہو جاتے ہیں۔

بچوں کو اس قسم کی تعلیم دینے سے بہت عجیب چیزیں ہوتی ہیں۔ ایک لڑکا، جو کافی اچھا طالب علم تھا، ایک سوال حل کر رہا تھا ”اگر آپ کے پاس چھ جگ ہیں، اور آپ ہر جگ میں دو تہائی پنٹ (تقریباً نصف لیٹر کے برابر سیال نانپنے کا بیانا) لیموں پانی ڈالنا چاہتے ہیں، تو آپ کو کتنا لیمو پانی درکار ہوگا؟“ اس کا جواب 18 پنٹس تھا۔ میں نے کہا، ہر جگ میں کتنی مقدار ہے؟ دو تہائی پنٹ۔ میں نے پوچھا، کیا یہ ایک پنٹ سے زیادہ ہے یا کم؟ کم۔ میں نے کہا، کتنے جگ ہیں؟ چھ۔ میں نے کہا، لیکن یہ تو کوئی معنی نہیں رکھتا۔ اس نے کندھے اچکائے اور کہا، یہی بالکل ٹھیک طریقہ تھا جس سے سوال حل ہوا۔ اس نے کافی عرصہ پہلے اسکول سے بامعنی توقعات چھوڑ دی تھیں۔ وہ آپ کو یہ حقائق اور اصول بتاتے ہیں، اور آپ کا کام ہے کہ انہیں ویسے ہی کاغذ پر لکھ دیں جیسے وہ کہتے ہیں۔ اس سے کوئی فرق نہیں پڑتا کہ ان کا کوئی مطلب بنتا ہے یا نہیں۔

یہ مجھے یاد دلاتا ہے، کہ میں نے کئی پہلی جماعت کے کمروں میں دیوار پر ایک نظم لکھی ہوئی دیکھی، جو کچھ اس طرح سے ہوتی ہے، جب دو حروفِ علت باہر چہل قدمی کو جاتے ہیں، تو پہلا حرف بولتا ہے۔ بہت خوبصورت بات ہے۔ لیکن اگر آپ ذرا غور کریں تو معلوم ہوتا ہے کہ اس جملے میں دو جوڑے حروفِ علت ہیں، اور دونوں ہی اس اصول کی خلاف ورزی کرتے ہیں۔ اب بچوں سے کیا توقع کی جائے کہ وہ اس سے کیا سمجھیں؟

حالیہ برسوں میں کئی اساتذہ نے مجھے بتایا ہے کہ یہ ”اصول“ اب بھی بہت سی پہلی جماعتوں کی دیواروں پر لگا ہوا ہے۔

میں نے اپنے کچھ دوستوں کو لیمو پانی والے لڑکے کے بارے میں بتایا، تاکہ انہیں دکھاسکوں کہ مجھے ہماری تعلیم کے بہت سے پہلوؤں پر اعتراض کیوں ہے۔ انہیں لگا کہ وہ لڑکا غیر معمولی ہوگا، جیسے زیادہ تر بچے اسکول کو معقول اور زندگی سے جڑا ہوا سمجھتے ہیں۔ ابھی دس منٹ بھی نہیں گزرے تھے کہ میں نے ان کی بیٹی، جو اس وقت دوسری جماعت میں تھی، کے ساتھ صحن میں یہ گفتگو کی۔

آج کل اسکول کیسا ہے؟

ٹھیک ہے۔

تمہیں کس قسم کی چیزیں سکھاتے ہیں؟ (میں اب اکثر یہ سوال نہیں پوچھتا۔)

وقفہ۔ اوہ، ”gone“ اور ”went“ جیسی چیزوں میں فرق۔

میں سمجھ گیا۔ ویسے، کیا تم مجھے بتا سکتی ہو کہ (I have gone to the movies) صحیح ہے یا (I have went to the movies)؟

لمبی سوچنے والی خاموشی کے بعد وہ پھر بولی، مجھے نہیں پتہ؛ جب تک یہ بورڈ پر لکھا نہ ہو، میں بتا نہیں سکتی۔

ہم دونوں اس بات پر ہنس پڑے۔

بعد میں، انہیں راز رکھنے کی تاکید کرتے ہوئے (مجھے یقین تھا کہ میں ان پر بھروسہ کر سکتا ہوں)، میں نے اس بچی کے والدین کو یہ قصہ سنایا۔ وہ افسوس سے کہنے لگے کہ اب انہیں میری بات سمجھ میں آنے لگی ہے۔

دوسری جماعت کے بچوں، جنہیں گنگھم طریقے سے (phonics) پڑھایا گیا تھا، ان کی استاد نے پوچھا، (Potomac) کس حرف سے شروع ہوتا ہے؟ بچوں کی طرف سے ”پی، ٹی، وی“ اور بہت سے دوسرے حرفوں کا ایک ہجوم آیا، جبکہ بچیاں استاد سے اور آپس میں اشاروں سے پتہ لگانے کی کوشش کر رہے تھے۔ چند بچوں کو واقعی معلوم تھا، ساتھ ہی ان کی ایسی صورتوں میں درست ہونے کی شہرت نے دوسروں کو قائل کر لیا، اس طرح کچھ دیر بعد سب نے پی کہنا شروع کر دیا۔ اور استاد خوش اور مطمئن نظر آنے لگی! بعد میں، دیوار پر موجود ایک نقشے کی طرف اشارہ کرتے ہوئے انہوں نے پوچھا، اگر آپ مشرق کی طرف اڑان بھریں تو آپ کس طرف جائیں گے؟ ہاتھ ہر طرف ہلنے لگے، اور پھر جب سب نے کامیاب طالب علم اور استاد کے حوصلہ افزائی کرنے والے چہروں سے پتہ لگا لیا، تو سب نے ایک سمت میں اشارہ کیا۔

بعد میں، موسیقی کی کلاس میں، بچوں کو کہا گیا کہ جب استاد سی نوٹ بجائے تو وہ اپنے پاؤں چھوئیں۔ استاد نے پھر ایک چھوٹا سا مارچ بجایا، جس پر بچے گھومتے رہے۔ ہر بار استاد جب سی نوٹ پر آتیں، تو تھوڑی دیر کیلئے اسے روک دیتیں۔ ظاہر ہے کہ بچے ہر بار اپنے پاؤں کو چھوتے تھے۔ اسی طرح، اگر کوئی اور نوٹ بجایا جاتا تو وہ اس پر بھی اپنے پیر چھوتے، اور جب صرف سی نوٹ بجایا جاتا مگر اسے روکا نہ جاتا تو وہ اسے نظر انداز کر دیتے۔ اور اس خاتون کا خیال تھا کہ وہ انہیں سی نوٹ سکھا رہی ہیں! اور وہ دس یا شاید بیس سال سے ہمارے بہترین اسکولوں میں سے ایک میں بھی کر رہی ہیں۔ یہ ایک اور لحاظ سے اسکولوں کی سوچ کی عکاسی کرتا ہے۔ اساتذہ، یہ نہ سمجھتے ہوئے کہ بچے سیکھنا پسند کرتے ہیں، یہ یقین رکھتے ہیں کہ سیکھنا تکلیف دہ ہے (کیونکہ ان کے لئے تکلیف دہ ہوتا ہے)، یہی وجہ ہے کہ وہ وقتاً فوقتاً کچھ جھوٹے موٹے کام کو تفریح بنانے کی کوشش کرتے ہیں، جیسے اس معاملے میں سی کی آواز کو پہچاننا، اور اسے کسی پیچیدہ کھیل کا مرکز بنادیتے ہیں۔ اساتذہ کے رسالے ایسی تجاویز سے بھرے ہوتے ہیں۔ یہ کھیل اسکول میں دن بھر کی سرگرمیوں کو منظم اور انجام دینے میں بہت زیادہ وقت لیتے ہیں، اور اس طرح وہ اسکول کے طویل دن کو چھٹی کی گھنٹی کے قریب لے آتے ہیں۔ لیکن وہ سیکھنے کی صورت حال کو بھی پیچیدہ اور الجھن زدہ بنادیتے ہیں۔ الیکٹرانکس کی اصطلاحات میں، وہ سگنل (جو بھی استاد بچوں کو سکھانے کی کوشش کر رہی ہوتی ہے) کو بہت سارے شور میں دفن کر دیتے ہیں۔ اس مخصوص کلاس کے بچوں کے لیے اس سرگرمی کا مقصد کیا تھا؟ کمرے میں گھومتے رہنا؟ اپنے پاؤں چھونا؟ موسیقی سننا؟ وہ ایک کام پر کیسے دھیان دے سکتے ہیں جب کہ انہیں مشکل سے معلوم ہو کہ وہ کیا تھا؟

صحیح اور غلط کی صورت حال میں بچے قدرتی طور پر ہر دستیاب اشارے کی طرف بڑھیں گے۔ ہمیں، یعنی اساتذہ کو، یہ سیکھنا ہو گا کہ مسائل کو اس طرح پیش کریں کہ غیر متعلقہ اشارے اکثر درست جواب کی طرف نہ لے جائیں۔ ہمیں یہ جاننا ہو گا کہ کب ہماری شکلیں اور ذہن پڑھے جا رہے ہیں، لہذا ہمیں اپنے ان سگنلز کو اس کے مطابق آپس میں گڈ مڈ کرنا ہو گا۔ اس سے بھی زیادہ اہم بات یہ ہے کہ ہمیں بچوں کو ان کی اپنی حکمت عملیوں کے بارے میں زیادہ آگاہ کرنا ہو گا، یعنی وہ کس طرح کوشش کرتے ہیں کہ ہم ان کی جگہ سوچیں۔ میں اکثر بچوں سے کہتا ہوں، جو کوئی سوال حل کر رہے ہوتے ہیں کہ، تم مجھے کیوں گھور رہے ہو؟ جواب میرے ماتھے پر تو نہیں آئے گا۔ جب انہیں یہ احساس ہوتا ہے کہ وہ کیا کر رہے ہیں، تو وہ عموماً ہنس دیتے ہیں۔ میرے خیال میں یہ اور بھی بہتر ہو گا کہ میں اپنا چہرہ ہی دوسری طرف کر لوں تاکہ وہ میری شکل بالکل نہ دیکھ سکیں۔

جب ایک بچہ غلط طریقوں سے صحیح جوابات حاصل کرتا ہے اور اسے ان چیزوں کے لیے سراہا جاتا ہے جنہیں وہ نہیں جانتا، اور وہ جانتا ہے کہ وہ نہیں جانتا، تو یہ دوہرا نقصان پہنچاتا ہے۔ پہلا، وہ سیکھتا نہیں، اس کی الجھنیں دور نہیں ہوتیں؛ دوسرا، وہ یہ سمجھنے لگتا ہے کہ بلفنگ، اندازہ لگانے، دماغ پڑھنے، اشاروں کو پکڑنے، اور دوسروں سے جوابات حاصل کرنے کا مجموعہ ہی وہ ہے جو اسے اسکول میں کرنا ہے؛ کہ یہی اسکول کی حقیقت ہے؛ اور اس کے علاوہ کچھ ممکن نہیں۔

اپریل، 22، 1960ء

ٹروڈی کو 7 + 20 جمع کرنے تھے۔ اس نے اپنے انگلیوں پر گنا۔ میں نے سوچا، ”اب کیا؟“ میں ہمیشہ سوچتا ہوں کہ میں ان بچوں کی لاعلمی کی تہہ تک پہنچ چکا ہوں، اور میں ہمیشہ غلط ہوتا ہوں۔ میں نے ایک نئے کاغذ پر $10 + 3$ لکھا۔ اس نے اپنے انگلیوں پر گن کر 13 حاصل کیا۔ میں نے اسے لکھ لیا۔ اسی سوال کے نیچے میں نے $10 + 9$ لکھا۔ جب اس نے 19 حاصل کیا، تو میں نے اسے بھی لکھ لیا۔ باری باری، میں نے اسے $10 + 4$, $10 + 5$, $10 + 3$, $10 + 2$ حل کرنے کیلئے دیا۔ ہر بار اس نے انگلیوں پر گن کر جواب حاصل کیا۔ پھر میں نے اسے دوبارہ $10 + 6$ دیا۔ اس نے پھر سے انگلیوں پر گنا، اور 16 کہا، اور پھر کاغذ کو تھوڑی دیر تک دیکھا۔ پھر اس نے کہا، ”مسٹر ہولٹ، ہمیشہ 1 اور پھر وہی نمبر ہوتا ہے جو آپ نے جمع کیا تھا۔“ ایک دریافت! میں بہت خوش ہوا اور کہا، ”چلیں دیکھتے ہیں، اور ہاں، آپ صحیح ہیں۔“ پھر میں نے اسے مزید اسی قسم کے سوالات جیسے $20 + 5$, $20 + 9$, $20 + 6$, $40 + 3$ وغیرہ دیے۔ اس نے سب کو بغیر انگلیوں پر گنے کر لیا۔

جب میں اپنے آپ اور اس سے خوش ہونے کے احساس سے نکل آیا، تو میرے ذہن میں دوسرا خیال آیا۔ کیا اس نے واقعی کچھ ایسا سیکھا جو وہ دوسرے مواقع پر استعمال کر سکتی ہے؟ کیا اسے یہ معقول لگتا ہے کہ اعداد اس طرح کام کرتے ہیں؟ یا یہ محض ایک اور ترکیب ہے، ایک اور چیز یاد رکھنے کی، ایک اور چیز جسے اگر وہ اسے بھول گئی تو وہ اسے پھنسائے گی؟ اگر اسے ایسا لگا، تو وہ شاید دوبارہ انگلیوں پر گنے گی، جو کم از کم اس کے نزدیک قابل اعتماد ہے۔ اور ایک ہفتے سے بھی کم عرصے میں وہ پھر سے انگلیوں پر گنے لگی۔

مجھے لگتا ہے کہ اس بچی کو ہزار بار یا شاید دو ہزار بار بتایا گیا ہے کہ جب آپ 10 میں کوئی نمبر جمع کرتے ہیں تو آپ اپنے جواب کو لکھنے کے لیے 1 لکھتے ہیں اور پھر وہی نمبر لکھتے ہیں جو آپ نے جمع کیا تھا، پھر بھی اگلے دن جب اسے معلوم ہو تو ایسا لگ رہا تھا جیسے اس نے اسے پہلے کبھی نہ دیکھا ہو۔ میرے اسے دوبارہ بتانے کا کیا فائدہ ہو گا؟ جب آپ ایک بچے کو دس بار کچھ کرنے کا طریقہ دکھاتے ہیں، اور وہ پھر بھی نہ کر سکے، تو بہتر ہے کہ آپ رک جائیں۔ آپ اس کی ذہنی تاروں سے کوئی تعلق قائم نہیں کر پارہے ہوتے۔ لہذا آپ کو کوئی اور طریقہ اپنانے پر غور کرنا چاہیے۔

ایک دن میں نے ٹروڈی سے کہا کہ وہ سات کا پہاڑ لکھے۔ اس نے ہر جواب حاصل کرنے کے لیے اپنی انگلیوں پر گنا۔۔۔ یہاں تک کہ 7×2 کو بھی۔ اسے بے شمار بار بتایا گیا ہے کہ $7 \times 2 = 14$ ہے، اور اس نے اسے کئی بار لکھا بھی ہے۔ شاید اسے پتہ بھی ہو، ان معنوں میں کہ اگر میں اس سے کہوں، 7×2 کتنا ہے؟ تو وہ 14 جواب دے سکتی ہے۔ لیکن یہ علم انگلیوں کے استعمال زیادہ محفوظ نہیں ہے جس پر وہ بھروسہ کر سکے۔ گنتے ہوئے، وہ بغیر کسی غلطی کے $6 \times 7 = 42$ تک پہنچ گئی۔ پھر اس نے وہ کی غلطی کی جو بچے اس وقت کرتے ہیں جب وہ بور ہو جاتے ہیں۔ اس نے $8 \times 7 = 49$ لکھا۔ یقیناً، وہاں کوئی خود کار چیکر نہیں تھا جو کہتا، ارے، ذرا کو، یہ ٹھیک نہیں لگ رہا، پھر اس نے $9 \times 7 = 56$ لکھا؛ لیکن اس نے 6 کو کچھ خراب لکھا، جس سے یہ صفر کی طرح نظر آ رہا تھا، اور اس نے اسے

اسی طرح پڑھا۔ اس سے اسے $10 \times 7 = 57$, $11 \times 7 = 6A$, $12 \times 7 = 71$ حاصل ہوا۔ اور اس نے یہ بے سرو پا جوابات لکھتے وقت ذرا بھی شک یا ہچکچاہٹ ظاہر نہیں کی۔ وہ اپنی انگلیوں پر گن رہی تھی، اور احتیاط سے، کیا یہ وہ نہیں تھی؟ تو وہ کیسے غلطی کر سکتی ہے؟

میں نے کاغذ لیا اور اسے دوبارہ 7 کا پہاڑ لکھنے کو کہا۔ اس بار مجھے 7, 14, 21, 28, 36, 43, 50, 57, 64, 71, 78 اس بار مجھے 85 ملے۔ میں نے یہ کاغذ لیا اور اسے دوبارہ کرنے کو کہا۔ اس بار، ایک غلطی کے بعد جو میں نے اسے دکھائی اور اس نے درست کی، اس نے مجھے صحیح جوابات کا ایک سیٹ دیا۔

پھر اس وقت میرے ذہن میں ایک روشن خیال آیا۔ میں نے سوچا اگر میں اسے اس کے لکھے ہوئے پر غور کرنے کیلئے مجبور کر سکوں، تو وہ دیکھ سکے گی کہ اس کے کچھ جوابات دوسروں کی نسبت زیادہ معقول تھے، اور اس طرح اس کے ذہن میں ایک غلطی نوٹس کرنے والے، بے معنی چیزوں کو ختم کرنے والے آلے جیسی کوئی چیز پیدا ہو سکے۔ میں نے اسے تینوں کاغذ دیے، اور اس سے کہا، چونکہ یہ ایک دوسرے سے میل نہیں کھاتے، لہذا اپنے جوابات کا موازنہ کرے، اور وہ جوابات جنہیں وہ درست سمجھتی ہے ان پر صحیح کا نشان اور جنہیں وہ غلط سمجھتی ہے ان کے سامنے غلط کا نشان لگائے، اور جن کے صحیح یا غلط ہونے کے بارے میں اسے یقین نہ ان کے سامنے سوالیہ نشان لگائے۔

ایک لمحے بعد ہی مجھے اپنے تدریس کے پیشے کا سب سے ناخوشگوار اور حیرت انگیز تجربہ ہوا۔ اس نے مجھے اپنا درست کیا ہوا پرچہ تھمایا، جس پر صرف 7×1 پر صحیح کا نشان لگا ہوا تھا اور باقی تمام جوابات کے آگے غلط کا نشان لگا ہوا تھا۔

یہ معصوم بچی اسکول سے شکست کھا چکی اور تباہ ہو چکی ہے۔ برسوں کی مشق، وضاحت، اور ٹیسٹ جسے ہم تعلیم کہتے ہیں نے اس کی ابتدائی سوچ بوجھ کو ختم کرنے میں مدد دینے کے سوا اس کے لیے کچھ بھی نہیں کیا۔ پانچ سال تک ریاضی میں جدوجہد اور تکلیف اٹھانے کے بعد اس کے پاس دکھانے کے لیے اور کیا بچا ہے؟ وہ کس قسم کی بالغ شخصیت کے طور پر پروان چڑھے گی؟ وہ اس دنیا کو کیسے سمجھ سکے گی جس میں اسے جینا ہو گا؟ وہ اپنے دماغ میں کس قسم کے فریب اور جھوٹی سیکیورٹی کے قلعے بنائے گی؟ یہ سوچنا مشکل نہیں کہ ہر لحاظ سے اس کے لیے یہ کہیں بہتر ہوتا کہ اسے ریاضی بالکل پڑھنا ہی نہ پڑتا۔ ریاضی نے اس کے لیے اسکول کو تکلیف دہ اور خطرناک کی جگہ بنادیا ہے، جہاں وہ حفاظت اور فرار کے بارے میں اتنی مصروف ہے کہ وہ تقریباً کچھ بھی نہیں سیکھ سکتی اور جو کچھ وہ سیکھتی ہے اسے استعمال نہیں کر سکتی۔

اکیس سال بعد، یہ سوچ کر مجھے دکھ اور غصہ آتا ہے کہ اسکولوں اور عام لوگوں نے ایسی کہانیوں سے کتنا کم سیکھا ہے، جنہیں اس ملک کے ہزاروں یا لاکھوں کلاس رومز میں دہرایا جاسکتا ہے۔ یہ بچی واقعی اسکول سے شکست کھا کر تباہ ہو گئی تھی۔ شاید صرف اسکول کی وجہ سے نہیں، شاید اسکول نے اسے سب سے پہلے تباہ نہیں کیا تھا۔ لیکن جو بھی برا اس کے ساتھ اسکول کے باہر ہوا ہو، اسکول نے اس کی حالت کو اور بھی بدتر بنادیا تھا۔

فرض کریں کہ میں نے اس سے کہا ہوتا، جتنا وقت چاہیے لو، اور جو کچھ بھی کرنا چاہتی ہو کرو میں صرف یہ چاہتا ہوں کہ آخر میں تم مجھے بتا سکو کہ سات ضرب دو کتنا ہوتا ہے اور تمہیں اس بات کا مکمل یقین ہو کہ تم صحیح ہو۔ کیا وہ کر سکتی تھی؟ تقریباً، یقیناً وہ نہیں کر سکتی تھی۔

اسے نمبروں پر، یا عمومی طور پر حقیقی دنیا پر، یا اپنے اوپر، یا اسکولوں پر یا اس معاملے میں، مجھ پر بھی زیادہ اعتماد نہیں تھا۔ وہ کیسے یقین کر سکتی تھی کہ جب وہ واقعی اپنی پوری کوشش کر چکی ہو اور کہہ چکی ہو کہ اسے پورا یقین ہے کہ $2 \times 147 = 294$ ہو تا ہے، تو میں کوئی ٹیڑھا سوال لے کر نہ آ جاؤں جو ایک بار پھر اسے غلط ثابت کرے اور اسے بے وقوف بنادے۔ اس نے اسکول میں ایک بات ضرور سیکھی تھی، اور اچھی طرح سیکھی تھی: جیسا کہ ونسٹن چرچل نے ایک بار کہا تھا، اساتذہ کے سوالات کا مقصد یہ نہیں ہوتا کہ وہ یہ جان سکیں کہ آپ کیا جانتے ہیں بلکہ یہ جاننا ہوتا ہے اور سب کو دکھانا

ہوتا ہے کہ آپ کیا نہیں جانتے۔ اساتذہ کے سوالات، ان کے امتحانات کی طرح، جال ہوتے ہیں۔ وہ ان ہزاروں ماہرانہ جالوں میں پھنس چکی تھی، اور اب وہ دوبارہ نہیں پھنسنی چاہتی تھی، حتیٰ کہ مجھ سے بھی نہیں۔ میں شاید اس کے زیادہ تر اساتذہ سے کچھ بہتر ہوں، شاید جب وہ غلط ہو تو اس پر نہ چلاؤں، لیکن پھر بھی، میں دوسرے اساتذہ کی طرح ہی ایک استاد ہوں۔

اگر اسے بس اپنے طریقے سے جینے اور آگے بڑھنے دیا گیا ہوتا، تو امکانات یہی ہوتے کہ نمبروں سے بھری اس دنیا میں، وہ اسکول کے مقابلے میں نمبروں کے بارے میں کہیں زیادہ سیکھ چکی ہوتی۔ یہاں تک کہ اگر دس سال کی عمر تک اس نے ان کے بارے میں کچھ بھی نہیں سیکھا ہوتا، جو بہت کم ممکن ہے، پھر بھی وہ قدرے زیادہ بہتر حالت میں ہوتی۔ کم از کم اس کا ذہن بے کار حقائق، بے معنی اور غلط قوانین، مایوسی، اور الجھن سے بھرنا ہوتا۔ کم از کم اسے یہ موقع تو مل جاتا کہ وہ اعداد و شمار کو کسی حد تک سمجھ پاتی، اگر کبھی اسے ان کی ضرورت پیش آتی۔

اپریل، 27، 1960ء

ہم اساتذہ، پرائمری اسکول سے لے کر گریجویٹ اسکول تک، سب اس کام میں محنت کر رہے ہیں کہ ہم اپنے طلباء کو اس طرح دکھائیں کہ وہ اس سے زیادہ جانتے ہیں جتنا وہ واقعی جانتے ہیں۔ ہمارا دوسرے اساتذہ کے درمیان مقام، یا ہمارے اسکول کا دوسرے اسکولوں کے درمیان مقام، اس بات پر منحصر ہے کہ ہمارے طلباء کتنا جانتے ہوئے نظر آتے ہیں؛ نہ کہ اس بات پر کہ وہ واقعی کتنا جانتے ہیں، یا وہ اپنی معلومات کو کتنے مؤثر طریقے سے استعمال کر سکتے ہیں، یا حتیٰ کہ وہ انہیں استعمال کر بھی سکتے ہیں یا نہیں۔

جتنا زیادہ مواد ہم اپنے کورس، یا سلیبس، یا نصاب کے تحت ”کور“ کر سکتے ہیں، ہم اتنے ہی بہتر دکھائی دیتے ہیں؛ اور جتنا آسانی سے ہم دکھا سکتے ہیں کہ جب وہ ہماری کلاس چھوڑ گئے تو وہ جانتے تھے جو انہیں ”جاننا“ چاہیے تھا، اتنا ہی آسانی سے ہم الزام سے بچ سکتے ہیں اگر بعد میں کبھی یہ ظاہر ہوتا ہے (اور یہ عام طور پر ظاہر ہوتا ہے) کہ اس مواد کا زیادہ تر حصہ وہ بالکل نہیں جانتے۔

جب میں اسکول کے آخری سال میں تھا، تو ہم سینئر کالج کے امتحانات کی تیاری کے لیے ایک اضافی ہفتہ اسکول میں رکے رہے۔ ہمارے قدیم تاریخ کے استاد نے ہمیں اپنے طویل تجربے کی بنیاد پر مشورہ دیا کہ ہمیں اس کی دی گئی پندرہ موضوعات کی فہرست میں سے ہر ایک پر بیس منٹ لکھنے کے لیے خود کو تیار کرنا چاہیے۔ ہم نے اس کی فہرست کا مطالعہ کیا۔ ہم اس قسم کے مشورے کی اہمیت جانتے تھے؛ اگر ہم نہ جانتے، تو ہم اس اسکول میں نہ ہوتے۔ جب امتحانات آئے تو ہمیں معلوم ہوا کہ ان کی فہرست نے آرام سے ان آٹھ سوالات کو کور کر لیا جو ہم سے پوچھے گئے تھے۔ چنانچہ ہمیں قدیم تاریخ کے بارے میں بہت کچھ جاننے کا کریڈٹ مل گیا، حالانکہ ہم کچھ نہیں جانتے تھے، اور استاد کو ایک اچھا استاد سمجھا گیا، حالانکہ وہ اچھے نہیں تھے، اور اسکول کو ایک ایسی جگہ سمجھا گیا، جیسا کہ وہ تھا، جہاں جانا اس بات کو یقینی بنانے کے لیے بہترین تھا کہ آپ کو ایک اچھی ساکھ والے کالج میں داخلہ ملے۔ حقیقت یہ تھی کہ مجھے قدیم تاریخ کے بارے میں بہت کم علم تھا؛ جو کچھ میں سمجھتا تھا وہ گمراہ کن یا غلط تھا؛ کیونکہ کہ اُس وقت اور کئی سالوں تک مجھے تاریخ سے نفرت تھی اور اسے بے معنی اور وقت کا ضیاع سمجھتا تھا؛ اور دو ماہ بعد میں تاریخ کے کالج بورڈ امتحان میں کسی صورت بھی کامیاب نہ ہو سکتا تھا، یا یہاں تک کہ ایک بہت آسان ٹیسٹ میں بھی نہیں، لیکن کسے پروا تھی؟

میں نے خود بھی یہ کھیل کھیلا ہے۔ جب میں نے پڑھانا شروع کیا تو میں نے سادگی سے سوچا کہ امتحان کا مقصد امتحان لینا ہے، یہ جاننا کہ طلباء نے کورس کے بارے میں کیا جانا ہے۔ مجھے جلد ہی یہ پتہ چل گیا کہ اگر میں اپنے طلباء کو اچانک ٹیسٹ دیتا، جو کورس کے تمام مواد پر مشتمل ہوتے، تو تقریباً سب ناکام ہو

جاتے۔ اس سے میری بدنامی ہوتی، اور اسکول کے لیے مسائل پیدا ہوتے۔ میں نے سیکھا کہ مناسب یا کم از کم پانگ نمبروں کا ایک معقول فیصد حاصل کرنے کا واحد طریقہ یہ ہے کہ ٹیسٹ کا کافی پہلے اعلان کیا جائے، تفصیل سے بتایا جائے کہ کن موضوعات کا احاطہ کیا جائے گا، اور ان سوالات کی مشق کروائی جائے جو پوچھے جائیں گے، جسے جائزہ لینا (ریویو) کہتے ہیں۔ بعد میں مجھے معلوم ہوا کہ اساتذہ ہر جگہ ایسا ہی کرتے ہیں۔ ہمیں معلوم ہوتا ہے کہ ہم جو کر رہے ہیں وہ واقعی ایماندارانہ نہیں ہے، لیکن ہم یہ کرنے سے رکنے کیلئے پہل کرنے کی جرأت نہیں کر سکتے اور ہم خود کو یہ کہہ کر جواز فراہم کرنے کی کوشش کرتے ہیں کہ آخر کار اس سے کوئی خاص نقصان نہیں ہوتا۔ لیکن ہم غلط ہیں؛ اس سے بہت نقصان ہوتا ہے۔

اس سے نقصان ہوتا ہے، سب سے پہلے تو اس لیے کہ یہ بے ایمانی ہے اور طلباء کو اس کا علم ہوتا ہے۔ میرے دوست اور میں، جب قدیم تاریخ کے بورڈز کو بآسانی پاس کر گئے، تو ہمیں بخوبی علم تھا کہ کسی پر ایک چال چلی جا رہی ہے، اگرچہ ہمیں پوری طرح علم نہیں تھا کہ کس پر۔ بورڈز میں ہماری کامیابی کا تعلق قدیم تاریخ کے علم سے نہیں تھا، جو کہ بہت کم تھا، بلکہ ہمارے استاد کی پیش گوئی کرنے کی مہارت سے تھا، جو کہ بہت زیادہ تھی۔ ہم سے کہیں چھوٹے بچے بھی یہ سیکھ لیتے ہیں کہ زیادہ تر اساتذہ کو علم اور فہم کی خواہش نہیں ہوتی بلکہ انھیں ظاہری دکھاوا چاہیے ہوتا ہے۔ ذہن اور قابل بچے، کم از کم، اسکول کو کسی حد تک ایک دھوکہ سمجھنے لگتے ہیں، اور یہ ان کا کام ہے کہ وہ اسے شکست دینے کا طریقہ سیکھیں۔ اور جو یہ سیکھتے ہیں؛ وہ اپنے اساتذہ کی ان کہی اور اکثر لاشعوری ترجیحات اور تعصبات کو سو گھننے میں ماہر بن جاتے ہیں اور ان سے بھرپور فائدہ اٹھاتے ہیں۔ میرے پریپ اسکول کے پہلے انگریزی کے استاد نے ہمیں میکالے کا مضمون ”لارڈ کلائیو“ پڑھنے کے لیے دیا، اور جب میں نے انہیں اسے بلند آواز میں پڑھتے ہوئے دیکھا، تو مجھے اندازہ ہوا کہ وہ طویل پیچیدہ جملے، جن کا مرکزی فعل آخر میں ہوتا ہے، کے بہت دلدادہ ہیں۔ اس کے بعد، میں نے ہر مضمون میں کم از کم ایک ایسا جملہ بنانے کا خاص خیال رکھا، اور اس طرح میں نے اس کورس میں اپنے لیے اچھے نمبروں کو یقینی بنالیا۔

نہ صرف امتحان کا یہ دھند طلباء کو یہ احساس دلا کر نقصان پہنچاتا ہے کہ ایماندارانہ سمجھ کی تلاش بے معنی ہے، بلکہ یہ ان چند طلباء کی حوصلہ شکنی بھی کرتا ہے جو تمام تر مشکلات کے باوجود اس تلاش کو جاری رکھتے ہیں۔ وہ طالب علم جو صرف ”صحیح جوابات“ یا ان کو حاصل کرنے کے طریقے جاننے پر اکتفا نہیں کرتا، اسکول میں اچھا وقت نہیں گزارے گا، خاص طور پر اس وقت جب اساتذہ صرف حقائق اور ترکیبیں ہی جانتے ہوں۔ ایسے طلباء جو یہ جاننا چاہتے ہیں کہ صرف کیا ہوا، نہیں بلکہ یہ کیوں ہوا اور کسی اور طریقے سے کیوں نہیں ہوا، ان سے اساتذہ عموماً ناراض ہو جاتے ہیں۔ اساتذہ کے پاس اکثر ایسے سوالات کے جوابات دینے کے لیے علم نہیں ہوتا، اور اس سے بھی کم وقت ہوتا ہے؛ کیونکہ کورس کا بہت سا مواد پڑھانا ہوتا ہے۔

مختصر یہ کہ ہمارا طلبہ کو پہلے معلومات دینے پھر امتحان لینے کا روایتی طریقہ تدریس زیادہ تر طلباء کو مزید الجھن میں ڈال دیتا ہے، انہیں اس بات کا شعور ہوتا ہے کہ ان کی تعلیمی کامیابی کمزور بنیادوں پر قائم ہے، اور وہ اس بات پر قائل ہو جاتے ہیں کہ اسکول بنیادی طور پر ایک ایسی جگہ ہے جہاں آپ بے معنی طریقہ کار پر عمل کر کے بے معنی سوالات کے بے معنی جوابات حاصل کرتے ہیں۔

جولائی، 10، 1960ء

امتحانات کے حق میں دو دلائل پیش کیے جاتے ہیں۔ ایک یہ کہ امتحان کا خوف بچوں کو زیادہ محنت کرنے پر مجبور کرتا ہے، اور اس وجہ سے وہ بہتر کام کرتے ہیں۔ دوسرا یہ کہ امتحان استاد کو بتاتا ہے کہ بچوں نے درحقیقت کتنا سیکھا ہے۔ دونوں دلائل غلط ہیں۔ جہاں تک بچوں کو واقعی امتحانات کا خوف ہوتا ہے، وہ بہتر نہیں بلکہ بدتر کارکردگی دکھاتے ہیں۔ اور امتحانات یہ ظاہر نہیں کرتے کہ بچوں نے کیا سیکھا ہے۔ نہ صرف یہ کہ امتحانات بہت سے قابل بچوں کے علم کا درست اندازہ نہیں لگاتے، بلکہ وہ اس بات میں بھی ناکام رہتے ہیں جو ان سے توقع کی جاسکتی تھی یعنی اُس بچے کو بے نقاب کرنا جو بالکل کچھ نہیں جانتا۔ ایک دن میں ٹروڈی اور ایلینور کے ساتھ کام کر رہا تھا، جو بہت کمزور طالب علم ہیں اور ان کا اندازہ اس سے بھی کم ہے کہ اعداد کیسے کام کرتے ہیں۔ میں نے بورڈ پر سوال لکھا:

نوٹ: ان بیچ میں ریاضی کا سوال لکھنا ممکن نہیں

پھر میں نے سوال کو مرحلہ وار، آہستہ آہستہ حل کیا، ہر مرحلے کو اونچی آواز میں بتایا، اور انہیں سوچنے کے لیے کافی وقت دیا کہ میں کیا کر رہا ہوں، یہاں تک کہ میں نے جواب 583 حاصل کیا، جو میں نے لکھا۔ پھر، پرانے سوال کے ساتھ ہی میں نے ایک نیا سوال لکھا، تاکہ ہمارے پاس بورڈ پر موجود ہو:

میں نے کہا، ہم دوبارہ 256 میں کچھ جمع کرنے جارہے ہیں، لیکن اس بار 327 کے بجائے، ہم 328 جمع کریں گے۔ اس بار، تم اسے حل کرو۔ کیا وہ غور کریں گی کہ جواب پہلے والے جواب سے 1 زیادہ ہونا چاہیے، یعنی 584؟ نہیں؛ تھوڑی دیر کا پی پر کام کرنے کے بعد، انہوں نے ہچکچاتے ہوئے کہا، 353؟

پھر میں نے ایک نیا سوال لکھا، اور اسے بلند آواز میں مرحلہ وار حل کیا، جب تک کہ وہ اس کے درست ہونے پر مطمئن نہ ہو گئیں۔ پھر میں نے بالکل اسی کے ساتھ ایک اور سوال لکھا، تاکہ ہمارے پاس بورڈ پر موجود ہو:

میں نے ان سے دوسرا سوال حل کرنے کو کہا۔ انہوں نے یہ نہیں دیکھا کہ یہ وہی سوال ہے، اور ایک بار پھر کا پی پر جھک گئیں۔ بہت زیادہ لکھنے کے بعد انہوں نے کہا، 524۔

سوال $182 = 94 + 88$ استعمال کرتے ہوئے، میں نے دوبارہ ایسا کیا؛ لیکن اس بار انہوں نے دیکھا، اگرچہ کچھ وقت کے بعد، کہ یہ وہی سوال ہے اور اس کا جواب وہی ہونا چاہیے۔

$$\text{کچھ دیر بعد میں نے لکھا: } 2 \times 12 = 24; 2 \times 13 = 26$$

ایلینور نے فوراً کہا، میں اسے اس طرح نہیں پڑھ سکتی، لیکن جب میں نے اسے ویسے ہی لکھا جس کی وہ عادی تھی، تو اس نے کام شروع کیا اور وقت پر مجھے درست جواب دیا، 26۔ ٹروڈی نے مجھے 68 جواب دیا۔ اس نے میرے چہرے پر موجود تاثرات کو پڑھا اور جلدی سے کہا، ایک منٹ انتظار کریں۔ کچھ دیر بعد اس نے 36 لکھا۔ میں میکہا، یہ کیسے حاصل کیا؟ اس نے بورڈ پر جا کر لکھا $2 \times 12 = 24, 3 \times 12 = 36$ اس نے یہ بھی نہیں دیکھا کہ اس نیا سوال ہی بدل دیا ہے۔ پھر اس نے کہا، خیر، ایک اور ہوتا ہے۔ پھر اس نے لکھا $1 + 2 = 3, 4 + 1 = 5$ اور پھر جواب 35 دیتے ہوئے کہا ”کیا یہ صحیح ہے؟“

کچھ ہی دیر کے بعد ایلینور نے مجھے بتایا کہ $10 + 20 = 29$ ہے۔

یہ بچے، تقریباً تمام پرائمری اسکول کے بچوں کی طرح، سال میں ایک یا دو بار ایسے ٹیسٹ دیتے ہیں جنہیں غلط طور پر ”اچیومنٹ ٹیسٹ“ کہا جاتا ہے۔ ان ٹیسٹوں کی کئی اقسام ہیں، جو ایک دوسرے سے بہت زیادہ ملتی جلتی ہیں اور یکساں طور پر بے کار ہیں۔ نظریہ کے مطابق یہ ٹیسٹ اساتذہ اور اسکولوں کو یہ جانچنے

میں مدد دیتے ہیں کہ ان کے طلباء کی کارکردگی (کیا لفظ استعمال کیا ہے اس چیز کے لیے جسے بچے اسکول میں زیادہ تر وقت کرتے ہیں!) ہم عمر بچوں کی کارکردگی کے مقابلے میں کیسی ہے۔ حقیقت میں، یہ ایک قسم کی دھوکہ دہی کی حوصلہ افزائی کرتے ہیں؛ اساتذہ کو ان ٹیسٹوں کے لیے بچوں کو مخصوص تیاری کرانے کی اجازت نہیں ہوتی، لیکن زیادہ تر اساتذہ ایسا کرتے ہیں، خاص طور پر وہ اسکول جہاں ٹیسٹوں میں زیادہ نمبروں کو بہت اہمیت دی جاتی ہے، جسے وہ ”اعلیٰ معیار“ کہتے ہیں۔

یہ ٹیسٹ اس طرح سے بنائے گئے ہیں کہ بچے کا اسکور ایک گریڈ کے مساوی ہو کر سامنے آتا ہے۔ اوسطاً پانچویں جماعت کے طالب علم کو اپنے زیادہ تر ٹیسٹوں میں تقریباً 5.5 اسکور کرنا چاہیے، اور ایسا اسکور یہ ظاہر کرتا ہے کہ بچے کی کارکردگی اوسطاً پانچویں جماعت کے طالب علم کے برابر ہے۔ وہ اچھے ہوئے اور ناامید بچے جنہیں میں نے پڑھایا ہے، ظاہر ہے کہ وہ اپنے ذہن ہم جماعتوں کی طرح اچھی کارکردگی کا مظاہرہ نہیں کرتے؛ لیکن وہ کبھی بھی ایک یا دو سال سے زیادہ پیچھے نہیں ہوتے۔ اس سال، ٹیسٹوں کے مطابق، میرے سب سے کمزور طلباء کی ریاضی کی معلومات اور مہارت اوسطاً چوتھی جماعت میں داخل ہونے والے بچے کے برابر تھیں۔ مختصراً، ایسا سمجھا جاتا تھا کہ وہ جمع، تفریق، مقامی قیمت، ضرب اور آسان تقسیم کے بارے میں جانتے ہیں۔ لیکن یہ سراسر بکواس ہے۔ ان بچوں کو حساب کے بارے میں کچھ بھی معلوم نہیں؛ کسی بھی طرح کے حقیقی معنوں میں، وہ پہلی جماعت کے بچوں سے بھی کم معلومات رکھتے ہیں۔ اگر کوئی درست ٹیسٹ ہو سکتا، اگر ایسا پیمانہ ہو تا جو واقعی کچھ ناپ سکتا، تو وہ انہیں ایک یا کچھ پوائنٹس کا اسکور دیتا۔

یہ کہنا حقیقت کے زیادہ قریب ہو گا کہ اگر کوئی درست امتحان ہوتا، تو انہیں منفی نمبر ملتے۔ بہترین اسکولوں میں سے ایک اسکول میں پانچ سال گزارنے کے بعد، حساب (اور صرف حساب ہی نہیں) کے لحاظ سیان کی حالت اتنی بدتر، جتنی شاید تب بھی نہ ہوتی اگر وہ کبھی اسکول نہ گئے ہوتے۔

یہ اچھے نمبر کیسے حاصل کیے جاتے ہیں؟ امتحان سے ایک یا دو ہفتے پہلے، ان کے اساتذہ تمام اقسام کے سوالات کی شدت سے مشق کروانا شروع کر دیتے ہیں جو انہیں امتحان میں کرنا ہوں گے۔ ٹیسٹ کا وقت آتے آتے بچے پاؤ لوف کے کتے کی طرح عادی ہو جاتے ہیں؛ جب وہ اپنے سامنے مخصوص اعداد اور علامات کی ترتیب دیکھتے ہیں تو گویا بتی جلنے لگتی ہے، پیسے گھومنے لگتے ہیں، اور وہ روبرو ٹس کی طرح جواب حاصل کرنے کے عمل سے گزرتے ہیں، یا اتنا ضرور کرتے ہیں کہ انہیں درمیانی حد کے معقول نمبر حاصل ہو جائیں۔ اساتذہ کو یہ نہیں کرنا چاہیے؛ لیکن سب کرتے ہیں۔ میں بھی کرتا تھا۔ اسکول نے یہ جانتے ہوئے کہ میرے ایسے معاملات پر کیا جذبات ہیں، مجھے معذرت خواہانہ مگر مضبوط انداز میں کہا، کہ جب بچے خراب نمبر لیتے ہیں تو والدین کی طرف سے فوری احتجاج شروع ہو جاتا ہے۔ اور جب بچوں کے اگلے اسکول میں داخلے کا وقت آتا ہے تو ان کے لیے مشکل ہو جاتی ہے۔ اسکولوں کی حالت جیسی ہے، ان بیچارے بچوں کو ویسے بھی کافی مشکلات کا سامنا کرنا پڑے گا؛ ان کی جہالت کو عوام کے سامنے ظاہر کر کے کیوں ان کے لیے مزید مشکلات پیدا کی جائیں؟ اس لیے میں اس عمل میں شامل ہو جاتا ہوں۔ لیکن کیا یہ ہمارے بچوں کی تعلیم کو مکمل کروانے کا معقول طریقہ ہے؟

دسمبر، 4، 1960ء

کچھ عرصہ پہلے، میں نے نسلی تعصبات پر مبنی ایک مضمون میں، ایک بات پڑھی جو میرے ذہن میں بیٹھ گئی، لیکن حال ہی میں مجھے لگا کہ اس کا بچوں سے کچھ تعلق ہے۔

مصنف نے جنگ کے دوران کچھ وقت ایک جرمن قید خانے میں گزارا۔ وہ اور ان کے ساتھی قیدیوں نے، اپنی جانیں اور انسانی وقار کا کچھ حصہ محفوظ رکھنے اور، اپنی بے بسی کے باوجود اپنے جیلر کی مانگوں کو پورا نہ کرنے کے لیے، ایک قسم کی کیمپ شخصیت اپنائی تاکہ ان سے نمٹا جاسکے۔ انہوں نے ایک ملنسار مگر کند ذہن، مسکراتے ہوئے بیوقوف، اور تعاون کرنے والے نااہل کا انداز اپنایا، گڈ سولجر شیوک جیسا۔ جب انہیں کچھ کرنے کو کہا جاتا، تو وہ توجہ سے سنتے، جوش سے سر ہلاتے، اور ایسے سوالات پوچھتے جو ظاہر کرتے کہ انہیں ایک لفظ بھی سمجھ میں نہیں آیا۔ جب وہ یہ محفوظ طریقے سے مزید نہیں کر سکتے تھے، تو وہ ممکنہ حد تک اس کے برعکس کرتے جو انہیں کرنے کو کہا گیا ہوتا، یا جتنا برا کر سکتے، اتنا برا کرتے۔ انہیں احساس تھا کہ اس سے جرمن جنگی کوششوں یا یہاں تک کہ قید خانے کی انتظامیہ میں زیادہ رکاوٹ نہیں آتی؛ لیکن اس سے انہیں ایک ناامید صورت حال میں اپنی سالمیت کا ایک چھوٹا سا حصہ محفوظ رکھنے کا طریقہ مل جاتا تھا۔

جنگ کے بعد مصنف نے دنیا کے کئی حصوں میں محکوم قوموں کے ساتھ کافی کام کیا؛ لیکن کچھ عرصے تک انہوں نے افریقی کالونیوں کے ”اچھے سیاہ فام لڑکے“ یا جنوبی امریکہ کے ”اچھے سیاہ فام“ کی شخصیت میں وہ کیمپ والی شخصیت نہیں پہچانی جو جنگ کے دوران انہوں نے اور ان کے ساتھی قیدیوں نے اپنائی تھی۔ جب انہوں نے پہلی بار اس مشابہت کو دیکھا تو وہ حیران رہ گئے۔ کیا ان لوگوں نے، جیسے کہ انہوں نے خود کیا تھا، جان بوجھ کر یہ شخصیت اپنائی؟ وہ اس بات پر قائل ہو گئے کہ یہ سچ ہے۔ محکوم قومیں اپنے حکمرانوں کو خوش کرنے اور اپنی انسانی وقار کو بحال رکھنے کی خواہش کو کسی حد تک پورا کرنے کے لیے ایک نقاب اوڑھتی ہیں، خود کو اصل سے زیادہ بیوقوف اور نااہل ظاہر کرتی ہیں، اپنے حکمرانوں کو اپنی پوری ذہانت اور صلاحیت کا فائدہ نہیں لینے دیتیں، اور یہ اعلان کرتی ہیں کہ ان کے ذہن اور روح ان کے غلام جسموں سے آزاد ہیں۔

کیا اسکول میں بھی کچھ ایسا ہی نہیں ہوتا؟ بچے مظلوم لوگ ہوتے ہیں۔ اسکول ان کے لیے ایک قسم کی جیل ہے۔ کیا وہ کسی حد تک اپنے بڑوں کے بے لگام اور نہ ختم ہونے والے دباؤ سے بچنے اور اسے ناکام بنانے کے لیے اپنی ذہانت اور تخلیقی صلاحیتوں کے بہترین حصوں کو پیچھے نہیں ہٹا لیتے؟ کیا یہ ان بچوں کی غیر معمولی بیوقوفی کی جزوی وضاحت نہیں ہو سکتی جو عام طور پر ذہین ہوتے ہیں لیکن اسکول میں اکثر بے وقوفانہ حرکتیں کرتے ہیں؟ وہ ضدی اور مسلسل ”مجھے سمجھ نہیں آرہا“ کے ساتھ وہ اساتذہ کی ہدایات اور وضاحتوں کا سامنا کرتے ہیں، کیا یہ خوف اور فرار کی طرح مزاحمت کا ایک اظہار نہیں ہو سکتا؟

مجھے یقین ہے کہ یہ بالکل ایسا ہی ہوتا ہے۔ بچے یہ کام شعوری اور دانستہ طور پر کرتے ہیں یا نہیں، یہ ان کی عمر اور کردار پر منحصر ہوتا ہے۔ میں نے خود یہ دیکھا اور محسوس کیا ہے، کہ کچھ بچے ایسے دباؤ کے تحت جس کی وہ مزاحمت کرنا چاہتے ہیں لیکن کھل کر نہیں کر سکتے، جان بوجھ کر بیوقوف بننے کا مظاہرہ کرتے ہیں۔ تاہم، زیادہ تر بچے شاید اتنے باشعور نہیں ہوتے کہ جان سکیں کہ وہ کیا کر رہے ہیں۔ وہ اپنی ذہانت کو اپنے جیلروں، یعنی اساتذہ سے چھپاتے ہیں، شاید انہیں مایوس کرنے کے لیے نہیں، بلکہ اس لیے کہ ان کے پاس اپنی ذہانت کے دوسرے اور زیادہ اہم استعمالات ہیں۔ زندگی کو اس کی اپنی خاطر چینیے اور اس کے بارے میں سوچنے کی آزادی ایک بچے کے لیٹنا صرف بے حد اہم، بلکہ ضروری ہوتی ہے۔ وہ دوسروں کے کہنے پر کام کرنے کے لیے اپنی توجہ اور وقت کا ایک خاص حصہ دے گا؛ باقی وقت وہ اپنی دلچسپیوں، منصوبوں، خدشات اور خوابوں کے لیے خود مختص کرے گا۔ اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ وہ اسکول کے زیادہ تر وقت میں ذہنی طور پر پوری طرح موجود نہیں ہوتا۔ چاہے وہ خوف کے مارے وہاں نہیں ہوتا یا صرف وہاں ہونا نہیں چاہتا، نتیجہ یکساں ہوتا ہے۔ خوف، بوریت، اور مزاحمت یہ سب مل کر ان بچوں کو ایسا بنادیتے ہیں جنہیں ہم بیوقوف کہتے ہیں۔

بہت بڑی حد تک، اسکول وہ جگہ ہے جہاں بچے بیوقوف بننا سیکھتے ہیں۔ یہ ایک افسوسناک خیال ہے، لیکن اس سے بچنا مشکل ہے۔ چھوٹے بچے بیوقوف نہیں ہوتے۔ ایک، دو، یا تین سال کے بچے اپنے ہر کام میں پوری جان ڈال دیتے ہیں۔ وہ زندگی کو مکمل طور پر قبول کرتے ہیں اور اسے جذب کرتے ہیں؛ یہی وجہ ہے کہ وہ اتنی تیزی سے سیکھتے ہیں اور ان کا ساتھ اتنا ہی خوشگوار ہوتا ہے۔ سستی، بوریٹ، اور بے حسی یہ سب بعد میں آتی ہیں۔ بچے متجسس ہو کر اسکول آتے ہیں؛ چند سالوں میں ان کا زیادہ تر تجسس ختم ہو جاتا ہے، یا کم از کم خاموش ہو جاتا ہے۔ پہلی یا تیسری جماعت میں بچوں کو سوالا نکر نے کی اجازت دیں، تو آپ پر سوالات کیبو چھاڑ ہو جائے گی؛ پانچویں جماعت کے بچے کچھ نہیں کہتے۔ یا تو ان کے پاس سوالات نہیں ہوتے یا وہ سوال پوچھنا نہیں چاہتے۔ وہ سوچتے ہیں، ”اس کا کیا نتیجہ نکلے گا؟ اس میں کیا دھوکہ ہے؟“ پچھلے سال، یہ سوچتے ہوئے کہ بچوں کی جھجک اور شرمندگی انہیں خاموش کر رہی ہے، میں نے کلاس میں ایک سوال ڈبہ رکھا اور کہا کہ میں ان کے تمام سوالات کا جواب دوں گا جو وہ اس میں ڈالیں گے۔ چار مہینوں میں مجھے صرف ایک سوال ملا، ایک ریچھ کتنی دیر تک زندہ رہتا ہے؟ جب میں ریچھوں اور دیگر مخلوقات کی عمر کے بارے میں بات کر رہا تھا، تو ایک بچہ بے صبری سے بولا، ”جلدی کریں، اصل بات پر آئیں۔“ بچوں کے چہروں کے تاثرات ایسے لگ رہے تھے جیسے کہہ رہے ہوں، آپ نے ہمیں اسکول میں بٹھا دیا ہے؛ اب ہمیں وہ کروائیں جو آپ کروانا چاہتے ہیں۔ تجسس، سوالات، اور غور و فکر یہ سب اسکول سے باہر کی چیزیں ہیں، اندر کی نہیں۔

بوریٹ اور مزاحمت اسکول میں اتنی ہی بیوقوفی کا سبب بن سکتی ہیں جتنا کہ خوف۔ آپ کسی بچے کو اس قسم کا کام دیں جو اسے اسکول میں ملتا ہے، چاہے وہ اس سے خوفزدہ ہو، اس کی مزاحمت کرے، یا اسے کرنے پر راضی ہو لیکن بوریٹ محسوس کرے، تو وہ کام کرتے وقت اپنی توجہ، توانائی، اور ذہانت کا صرف ایک چھوٹا سا حصہ استعمال کرے گا۔ مختصر یہ کہ وہ اسے بیوقوفانہ طریقے سے انجام دے گا، چاہے وہ اسے صحیح طریقے سے کرے۔ یہ جلد ہی ایک عادت بن جاتی ہے۔ وہ کم توانائی سے کام کرنے کا عادی ہو جاتا ہے، اور ایسے طریقے تیار کر لیتا ہے جو اسے اس طرح گزارا کرنے میں مدد دیتے ہیں۔ وقت گزرنے کے ساتھ وہ خود کو بیوقوف سمجھنا شروع کر دیتا ہے، جیسا کہ زیادہ تر پانچویں جماعت کے بچے اپنے بارے میں سوچتے ہیں، اور وہ یہ سمجھنا شروع کر دیتا ہے کہ اسکول سے نمٹنے کا یہ کمزور طریقہ ہی واحد ممکنہ طریقہ ہے۔

ایسے طلباء کو یہ کہنا بے فائدہ ہے کہ وہ توجہ دیں اور اس بات پر غور کریں کہ وہ کیا کر رہے ہیں۔ میں خود کو اب دیکھ سکتا ہوں، جب میں کو لو راڈو میں نویں جماعت کی الجبر کلاس میں تھا، ایک ناکام طالب علم کو دیکھ رہا تھا، ایک لڑکا جو اسکول کی بیوقوفی میں جکڑا ہوا تھا، میں نے اسے اونچی آواز میں کہا، ”سوچو! سوچو! سوچو!“ سب بے کار تھا؛ وہ سوچنے کا طریقہ بھول چکا تھا۔ الجبرا کے مسائل سے نمٹنے کا اس وقت تک اس کے پاس جو طریقہ بچا تھا وہ بیوقوفانہ، ڈرپوک، غیر تخلیقی، دفاعی، اور گریزانہ، رہ گیا تھا جس سے وہ ان کا سامنا کر سکتا تھا۔ اس کی حکمت عملی اور توقعات طے شدہ تھیں؛ وہ کوئی دوسرا طریقہ تصور بھی نہیں کر سکتا تھا۔ وہ واقعی اپنی بدترین حد تک بہترین کارکردگی کا مظاہرہ کر رہا تھا۔

ہم دن کا زیادہ تر حصہ بچوں کو وہ کرنے کا کہتے ہیں جو بڑے شاید ایک گھنٹہ بھی نہ کر پائیں۔ ہم میں سے کتنے لوگ ایسے کسی لیکچر میں شرکت کر کے اپنے ذہن کو بھٹکنے سے روک سکتے ہیں جس میں ہمیں کوئی دلچسپی نہ ہو؟ شاید کوئی نہیں۔ میں تو یقیناً نہیں کر سکتا۔ پھر بچے جنہیں آگاہی اور اپنی توجہ پر ہم سے کہیں کم کنٹرول ہوتا ہے وہ کیسے کر سکتے ہیں۔ توجہ دلانے کیلئے ان پر چیخنے چلانے کا کوئی فائدہ نہیں ہوتا۔ اگر ہم، جیسا کہ بہت سے اسکول کرتے ہیں، اس معاملے میں سخت رویہ اختیار کریں، تو ہم بچوں کی ایک کلاس کو اتنا دہشت زدہ کر سکتے ہیں کہ وہ ہاتھ باندھ کر سیدھے بیٹھ جائیں اور اپنی نظریں ہم پر یا کسی اور پر جمالیں؛ لیکن ان کے دماغ کہیں اور ہوں گے۔ بچوں کی توجہ کو راغب کرنا، پکڑنا اور قائم رکھنا پڑتا ہے، جیسے ایک شرمیلے جنگلی

جانور کو قریب لانے کے لیے چارہ ڈال کر بہکایا جاتا ہے۔ اگر بچے کے سامنے موجود صورتِ حال، مواد یا مسائل اس کی دلچسپی کا باعث نہیں ہیں، تو اس کی توجہ خود بخود اس طرف چلی جائے گی جو اسے دلچسپ لگتا ہے، اور کوئی بھی نصیحت یا دھمکی اسے واپس نہیں لاسکے گی۔

ایک بچہ سب سے زیادہ ذہن اس وقت ہوتا ہے جب اس کے سامنے موجود حقیقت اس میں توجہ، دلچسپی، ارتکاز، شمولیت کی اعلیٰ سطح پیدا کرتی ہے، مختصر یہ کہ جب اسے اس کام کی پرواہ ہوتی ہے جو وہ کر رہا ہے۔ اسی لیے ہمیں کلاس رومز اور اسکول کا کام جتنا ممکن ہو دلچسپ اور پُر جوش بنانا چاہیے، تاکہ نہ صرف اسکول ایک خوشگوار جگہ ہو، بلکہ بچے اسکول میں ذہانت سے کام کریں اور ذہانت سے کام کرنے کی عادت ڈال سکیں۔ اسکول میں بوریت کے خلاف دلیل وہی ہے جو خوف کے خلاف ہے؛ یہ بچوں کو بے وقوفی سے کام کرنے پر مجبور کرتی ہے، کچھ جان بوجھ کر، زیادہ تر اس لیے کہ وہ اس کے خلاف کچھ نہیں کر سکتے۔ اگر یہ سلسلہ اسی طرح چلتا رہا، جیسا کہ اسکول میں ہوتا ہے، تو وہ بھول جاتے ہیں کہ کسی چیز کو سمجھنا کیسا ہوتا ہے؛ جیسے کبھی وہ ہر چیز کو سمجھنے کیلئے پوری ذہنی اور جسمانی کوشش کرتے تھے، وہ زندگی اور تجربات کے ساتھ مثبت اور جارحانہ طور پر نمٹا بھول جاتے ہیں، کہ کیسے سوچا جائے اور کہا جائے، ”مجھے سمجھ آگیا! میں نے پکڑ لیا! میں یہ کر سکتا ہوں!“

اپریل، 9، 1961ء

حصہ ”حقیقی سیکھنا“ کچھ غیر علامتی کاموں کو بیان کرتا ہے جو کہ ”کونز نیئر راڈز“ کے ساتھ ”مارجوری“ نے کیے تھے۔ لیکن الفاظ اس آزادی، خوشی، تناء میں کمی، چوکی، یکسوئی، اور ذہنی طاقت کو بیان نہیں کر سکتے جو اس نے اس کام کو کرتے ہوئے دکھائی۔ وہ کسی ایسے شخص کی طرح تھی جو میں نے پہلے کبھی نہیں دیکھا تھا۔ اسکول میں اپنے زیادہ تر سالوں کے دوران، وہ دھوکہ دیتی رہی یا چالیں چلتی رہی، ناجائز حربے استعمال کرتی رہی تاکہ دوسرے لوگوں سے صحیح جوابات حاصل کر سکے، اور یہ ظاہر کرتی رہی کہ وہ جانتی اور سمجھتی ہے جو وہ اصل میں نہیں جانتی تھی۔ اب وہ اس سب کی ضرورت سے آزاد تھی۔

جب میں اپنے ذہن میں اس کی آواز کو یہ کہتے ہوئے سنتا ہوں، جب آپ کو چلنے کیلئے کوئی چال مل جائے تو بہت مزہ آتا ہے، تب مجھے افسوس ہوتا ہے، غصہ آتا ہے، اور ہول اٹھتا ہے، کہ ہماری نیک نیتی کے باوجود ہم نے اس بچی کو، اور بہت سے دوسرے بچوں کو، حقیقی سوچ اور دریافت، اور دیانتدارانہ سمجھ کے بہت کم مواقع دیے ہیں۔ ہم نے ان کی ذہانت کے ساتھ وہ کیا ہے جیسا انہیں اچھی غذا سے محروم رکھنے پر ان کے جسموں کے ساتھ ہوتا۔ ہم نے انہیں ذہنی طور پر کمزور اور پستہ قد بنادیا ہے، اور اس سے بھی بدتر، بے ایمان بنادیا ہے۔ اس میں کوئی شک نہیں کہ بچے اپنے اساتذہ کو یہ باور کرانے میں چالاک ہوتے ہیں کہ وہ کیا جانتے ہیں؛ لیکن یہ کام اس لیے بھی آسان ہو جاتا ہے کہ ہم، ان کے اساتذہ، اتنے تیار، اتنے ہمتی، اتنے بے تاب ہوتے ہیں کہ ہمیں بے وقوف بنایا جائے، تاکہ ہم خود کو یہ بتا سکیں کہ بچے وہ جانتے ہیں جو چند منٹوں کی محتاط جانچ پڑتال سے ظاہر ہوتا کہ وہ بالکل نہیں جانتے۔

جون، 15، 1961ء

کچھ عرصہ پہلے ایک ماں نے مجھ سے کہا، ”مجھے لگتا ہے کہ آپ بچوں کے لیے اسکول کے کام کو زیادہ دلچسپ بنانے میں غلطی کر رہے ہیں۔ بہر حال، انہیں اپنی زندگی کا زیادہ تر حصہ ایسی چیزیں کرنے میں گزارنا پڑے گا جو انہیں پسند نہیں، اور بہتر ہے کہ وہ ابھی سے اس کے عادی ہو جائیں۔“

کبھی کبھار وہ پردہ جو نعروں اور رسمی باتوں سے بنا ہوتا ہے اور جس کے پیچھے زیادہ تر لوگ زندگی گزارتے ہیں، ایک لمحے کے لیے ہٹتا ہے، اور آپ کو یہ جھلک نظر آتی ہے کہ وہ حقیقت میں کیا سوچتے ہیں۔ یہ پہلا موقع نہیں ہے جب والدین میں سے کسی نے مجھ سے یہ بات کہی ہو، لیکن یہ بات مجھے ہر بار اتنا ہی خوفزدہ کر دیتی ہے۔ تمام قوموں میں سب سے زیادہ پسندیدہ قوم کے ایک پسندیدہ شہری کے مطابق زندگی کا غیر معمولی نظریہ، ایک مسلسل مشقت، ایک نہ ختم ہونے والے مایوس کن فرائض کی فہرست ہے؟ کیا تعلیم کا مطلب صرف بچوں کو ان فرائض کے لیے تیار کرنا ہے؟ یہ ایسے ہی تھا جیسے اس نے کہا ہو، ”میرا بیٹا اپنی زندگی غلامی میں گزارنے والا ہے، اس لیے میں چاہتی ہوں کہ آپ اسے اس خیال کا عادی بنادیں، اور یہ یقینی بنائیں کہ جب وہ غلام بنے، تو وہ ایک فرض شناس، محنتی، اور اچھی تنخواہ لینے والا غلام ہو۔“

یہ سمجھنا آسان ہے کہ کس طرح ایک بالغ انسان، مایوسی کے لمحے میں، بظاہر بے مقصد اور چھوٹے چھوٹے فرائض اور ذمہ داریوں کے بوجھ تلے دبے ہوئے، زندگی کو ایک قسم کی غلامی سمجھ سکتا ہے۔ لیکن اپنی زندگیوں کے بارے میں اس طرح کے احساسات رکھنے والے لوگ اپنے بچوں کے لیے کچھ بہتر چاہتے ہوں گے، جیسے کہ وہ یہ کہیں، ”مجھے تو کسی طرح اپنی زندگی میں زیادہ خوشی حاصل کرنے اور اسے با معنی بنانے کا موقع نہیں مل سکا؛ براہ کرم میرے بچوں کو ایسی تعلیم دیں کہ وہ بہتر طور پر زندگی گزار سکیں۔“ خیر، یہ ہمارا کام ہے، چاہے والدین ایسا کہیں یا نہ کہیں۔

یہ خاتون دلکش، ذہین، اپنے بیٹے سے محبت کرنے والی، اور اس میں دلچسپی رکھنے والی ہے۔ پھر بھی وہ بہت سے والدین اور اساتذہ کے ساتھ اپنے بچے اور بچوں کے بارے میں ایک عقیدہ رکھتی ہے جو کہ انتہائی بد تہذیب اور غلط ہے۔ وہ عقیدہ یہ ہے کہ بچے کبھی بھی کچھ ”قابل قدر“ کام نہیں کرتے اور نہ ہی کبھی کریں گے جب تک کہ کوئی بالغ انہیں ایسا کرنے پر مجبور نہ کرے۔ اس عورت کی اپنے اور اپنے بیٹے کے بارے میں تمام کہانیوں کا ایک ہی پلاٹ ہے: پہلے تو وہ کچھ کرنے کا ارادہ نہیں کرتا؛ پھر، وہ اسے کرنے پر مجبور کرتی ہے؛ اور آخر کار، وہ اسے اچھے طریقے سے کرتا ہے، اور شاید اس سے لطف اندوز بھی ہوتا ہے۔ وہ کبھی مجھے ایسی کہانیاں نہیں سناتی جس میں اس کا بیٹا بغیر کسی دباؤ کے کوئی کام اچھے طریقے سے کرتا ہو، اور جب میں اسے ایسی کہانیاں سناتا ہوں تو وہ عدم دلچسپی اور بعض اوقات جھنجھلاہٹ کا اظہار کرتی ہے۔ اس کے بیٹے کی وہی کامیابیاں اسے خوش کرتی ہیں جن کا زیادہ تر کریڈٹ وہ خود کو دے سکے۔

بچے اس رویے کو محسوس کرتے ہیں۔ وہ اس کا برا ماننے ہیں، اور وہ صحیح ہیں کہ اس کا برا ماننے ہیں۔ ہم کس حق سے یہ فرض کر لیتے ہیں کہ بچوں میں کچھ بھی اچھا نہیں ہو تا سوائے اس کے جو ہم ان سے کرواتے ہیں؟ یہ نقطہ نظر توہین آمیز اور خود پسندانہ ہے۔ سب سے اہم بات یہ ہے کہ یہ غلط ہے، اور ہمیں اس حقیقت کو دیکھنے سے محروم کرتا ہے کہ بچوں کے کردار کو تشکیل دینے کی ہماری انائی اور لاعلم کوششوں میں، ہم شاید اتنی ہی اچھی خصوصیات کو تباہ کر دیتے ہیں جتنی ہم پیدا کرتے ہیں، اتنا ہی نقصان پہنچاتے ہیں جتنا فائدہ دیتے ہیں۔

نہیں، ہم فائدے سے کہیں زیادہ نقصان پہنچاتے ہیں۔

خلاصہ

جب ہم ذہانت کی بات کرتے ہیں، تو ہمارا مطلب کسی مخصوص قسم کے ٹیسٹ میں اچھے نمبر حاصل کرنے یا اسکول میں اچھی کارکردگی دکھانے کی صلاحیت نہیں ہوتا؛ بلکہ یہ صرف زیادہ سے زیادہ کسی بڑی، گہری اور زیادہ اہم چیز کے اشارے ہو سکتے ہیں۔ ذہانت سے ہماری مراد ایک طرز زندگی، مختلف حالات میں برتاؤ کرنے کا ایک طریقہ، اور خاص طور پر نئے، عجیب اور پیچیدہ حالات میں برتاؤ کرنے کا طریقہ ہے۔ اصل ذہانت کا امتحان یہ نہیں ہے کہ ہمیں کیا کرنا آتا ہے، بلکہ یہ ہے کہ ہم اُس وقت کیسے برتاؤ کرتے ہیں جب ہمیں کچھ کرنا نہیں آتا۔

ذہین شخص، چاہے وہ جوان ہو یا بوڑھا، جب وہ کسی نئے حالات یا مسئلے کا سامنا کرتا ہے، تو وہ اس کے لیے اپنے ذہن اور حواس کو کھول دیتا ہے؛ وہ اپنے یا اس کے اثرات کے بارے میں سوچنے کی بجائے؛ اس کے بارے میں سوچتا ہے، وہ اس سے دلیری، تخیل، اور سمجھ بوجھ کے ساتھ، اور اگرچہ پُر اعتماد نہ ہو لیکن کم از کم پُر امید رہ کر نمٹتا ہے؛ اگر وہ اسے قابو نہیں کر پاتا، تو وہ اپنی غلطیوں کو بغیر شرمندگی یا خوف کے دیکھتا ہے اور ان سے سیکھتا ہے۔ یہ ہے ذہانت۔ اس کا تعلق واضح طور پر زندگی کے بارے میں ایک خاص احساس سے، اور خود کی زندگی کے حوالے سے ایک سوچ سے ہے۔ بالکل اسی طرح، کند ذہنی وہ نہیں ہے جو زیادہ تر ماہرین نفسیات سمجھتے ہیں، کہ یہ ذہانت کا، یکم تردد رہ ہے۔

یہ ایک بالکل مختلف طرز عمل ہے، جو بالکل مختلف رویوں کے سیٹ سے پیدا ہوتا ہے۔

برسوں کے مشاہدے اور موازنے، نے یہ دکھایا ہے کہ ذہین بچے اور کم ذہین یا کند ذہن بچے بالکل مختلف قسم کے لوگ ہوتے ہیں۔ ذہین بچے زندگی اور حقیقت کے بارے میں متجسس ہوتا ہے، وہ اسے سمجھنے، اپنانے اور اس سے جڑنے کا خواہشمند ہوتا ہے۔ اس کے اور زندگی کے درمیان کوئی دیوار یا رکاوٹ نہیں ہوتی۔ غیر ذہین بچے بہت کم متجسس ہوتا ہے، اسے حقیقت اور جو کچھ ہو رہا ہے اس میں کم دلچسپی ہوتی ہے، اور وہ زیادہ تر خیالی دنیاؤں میں رہنے کو ترجیح دیتا ہے۔ ذہین بچے تجربات کرنے اور نئی چیزیں آزمانے کا شوقین ہوتا ہے۔ وہ اس اصول کے مطابق جیتا ہے کہ ہر کام کو کرنے کے کئی طریقے ہو سکتے ہیں۔ اگر وہ ایک طریقے سے کامیاب نہ ہو سکے، تو وہ دوسرا طریقہ آزمائے گا۔ غیر ذہین بچے اکثر کوشش کرنے سے ڈرتا ہے۔ اسے ایک بار کوشش کرنے کے لیے بھی بہت زیادہ حوصلہ افزائی کی ضرورت ہوتی ہے؛ اور اگر وہ پہلی کوشش میں ناکام ہو جائے تو وہ ہار مان لیتا ہے۔

ذہین بچے صبر کرنے والا ہوتا ہے۔ وہ غیر یقینی اور ناکامی کو برداشت کر سکتا ہے، اور جب تک اسے جواب نہیں ملتا، وہ کوشش کرتا رہتا ہے۔ جب اس کے تمام تجربات ناکام ہو جاتے ہیں، تو وہ خود کو اور دوسروں کو یہ باور کروانے کے قابل ہوتا ہے کہ فی الحال اسے جواب نہیں ملنے والا۔ یہ بات اسے پریشان کر سکتی ہے، لیکن وہ انتظار کر سکتا ہے۔ بہت بار، وہ یہ نہیں چاہتا کہ اسے بتایا جائے کہ مسئلہ کیسے حل کیا جائے یا پہیلی کو کیسے حل کیا جائے، کیونکہ وہ اس موقع سے محروم نہیں ہونا چاہتا کہ مستقبل میں اسے خود ہی حل کر سکے۔ کند ذہن بچے میں یہ بات نہیں ہوتی۔ وہ غیر یقینی یا ناکامی کو برداشت نہیں کر سکتا۔ اس کے لیے ایک حل طلب سوال چیلنج یا موقع نہیں ہو تا بلکہ ایک خطرہ ہوتا ہے۔ اگر وہ جلدی جواب نہ پاسکے، تو اسے جلدی سے جواب چاہیے؛ اور اسے ہر چیز کے جواب چاہیے ہوتے ہیں۔ ایسے ہی بچوں کے بارے میں دوسری جماعت کی ایک استاد نے ایک بار کہا تھا، ”لیکن میرے بچوں کو وہ سوالات پسند ہیں جن کا صرف ایک جواب ہوتا ہے۔“ ان بچوں کو یہ سوالات واقعی پسند تھے؛ اور اتفاقاً، ان کی استاد کو بھی۔

ذہین بچے ناکافی سمجھ اور معلومات کی بنیاد پر آگے بڑھنے کو تیار ہوتا ہے۔ وہ خطرے مول لینے، انجان سمندروں میں سفر کرنے، دھندلے مناظر میں تجربات کرنے کے لیے تیار ہوتا ہے جب راستے میں بہت کم نشانیاں اور مدھم روشنی ہو۔ صرف ایک مثال دینے کے لیے، وہ اکثر ایسی کتابیں پڑھتا ہے جنہیں وہ سمجھ نہیں پاتا اس امید میں کہ کچھ وقت کے بعد کافی سمجھ پیدا ہو جائے گی جو اسے آگے بڑھنے کے قابل بنائے گی۔ اسی جذبے کے تحت میرے پانچویں جماعت کے کچھ بچوں نے موبی ڈک (Moby-Dick) پڑھنے کی کوشش کی۔ لیکن کند ذہن بچے صرف اس وقت آگے بڑھتا ہے جب اسے لگتا ہے کہ وہ ٹھیک سے جانتا ہے کہ

وہ کہاں کھڑا ہے اور اس کے سامنے کیا ہے۔ اگر اسے لگتا ہے کہ وہ کسی تجربے کے بارے میں بالکل ٹھیک سے نہیں جانتا، اور اگر وہ دوسرے تجربات کی طرح بالکل ویسا ہی نہیں ہوگا، تو وہ اس کا حصہ بننا نہیں چاہتا۔ جبکہ ذہن بچہ محسوس کرتا ہے کہ کائنات عمومی طور پر ایک سمجھدار، منطقی اور قابل بھروسہ جگہ ہے، کند ذہن بچہ محسوس کرتا ہے کہ یہ بے معنی، غیر متوقع اور دھوکہ دینے والی ہے۔ وہ محسوس کرتا ہے کہ وہ کبھی نہیں بتا سکتا کہ کیا ہو سکتا ہے، خاص طور پر نئے حالات میں، سوائے اس کے کہ وہ شاید برا ہو۔

کوئی بھی ابتدا میں احمق نہیں ہوتا۔ آپ کو صرف چھوٹے بچوں اور شیر خواروں کو دیکھنا اور ان کے بارے میں سنجیدگی سے سوچنا ہے کہ وہ سب کیا سیکھتے اور کرتے ہیں، تاکہ یہ دیکھ سکیں کہ، سوائے ان کے جو ذہنی طور شدید پسماندہ ہوتے ہیں، وہ زندگی کا ایک انداز، سیکھنے کی خواہش اور صلاحیت دکھاتے ہیں، جسے اگر ایک بڑے شخص میں دیکھا جائے تو شاید ہم اسے ”جینیئس“ کہیں۔ ہزار یادس ہزار میں سے شاید ہی کوئی بالغ ایسا ہو جو اپنی زندگی کے کسی تین سالوں میں اتنا کچھ سیکھ سکے، اپنی سمجھ بوجھ میں اتنا آگے بڑھ سکے جتنا ہر بچہ اپنے پہلے تین سالوں میں سیکھتا اور بڑھتا ہے۔ لیکن جیسے جیسے ہم بڑے ہوتے جاتے ہیں، یہ غیر معمولی سیکھنے اور علمی ترقی کی صلاحیت کہاں چلی جاتی ہے؟

ہوتا ہے یہ کہ ہم بچوں کی صلاحیتوں کو تباہ کر دیتے ہیں، اور یہ تباہی زیادہ تر اس عمل کے ذریعے ہوتی ہے جسے ہم غلطی سے تعلیم کا نام دیتے ہیں، ایک ایسا عمل جو زیادہ تر گھروں اور اسکولوں میں ہوتا ہے۔ ہم بالغ لوگ بچوں کی ذہنی اور تخلیقی صلاحیتوں کو ان سے کچھ کروانے یا ان پر کچھ مسلط کرنے کے ذریعے برباد کر دیتے ہیں۔ ہم یہ صلاحیت خاص طور پر اس وقت تباہ کرتے ہیں جب ہم بچوں کو ڈرا دیتے ہیں، انہیں اس بات کا خوف دلاتے ہیں کہ وہ دوسروں کی خواہشات کے مطابق عمل نہیں کر پائیں گے، کسی کو خوش نہیں کر سکیں گے، غلطی کریں گے، ناکام ہوں گے، یا کسی معاملے میں غلط ثابت ہوں گے۔ یوں ہم بچوں کو خطرہ مول لینے، تجربہ کرنے، مشکل اور نامعلوم چیزوں کو آزمانے سے ڈرا دیتے ہیں۔ حتیٰ کہ جب ہم ان میں خوف پیدا نہیں کرتے، اور وہ پہلے سے موجود خوف کے ساتھ ہمارے پاس آتے ہیں، تب بھی ہم ان کے ان خوفوں کو ایک ہتھیار کے طور پر استعمال کرتے ہیں تاکہ انہیں اپنی مرضی کے مطابق چلائیں اور ان سے وہی کچھ کروائیں جو ہم چاہتے ہیں۔ بچوں کے خوف کو کم کرنے کی کوشش کرنے کے بجائے، ہم اکثر ان خوفوں کو بڑھا دیتے ہیں، یہاں تک کہ وہ بہت بڑے اور خوفناک ہو جاتے ہیں۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ ہمیں وہ بچے پسند ہیں جو ہم سے تھوڑا بہت ڈرتے ہوں، فرمانبردار اور تابعدار ہوں۔ لیکن، ظاہر ہے کہ ہمیں یہ نہیں پسند کہ وہ اتنے زیادہ خوفزدہ ہوں کہ ہمارے اپنے آپ کو مہربان اور محبت کرنے والا سمجھنے کے تصور کو نقصان پہنچائیں، یعنی ایسے لوگ جن سے ڈرنے کی کوئی وجہ نہ ہو۔ ہم ان ”اچھے“ بچوں کو مثالی سمجھتے ہیں جو ہم سے بس اتنے خوفزدہ ہوں کہ ہر وہ کام کریں جو ہم چاہتے ہیں، بغیر یہ محسوس کرنا کہ وہ ہمارے خوف کی وجہ سے ایسا کر رہے ہیں۔

ہم بچوں میں سیکھنے کی غیر جانبدار محبت کو تباہ کر دیتے ہیں (میرا یہ مطلب نہیں کہ انہیں سیکھنے میں دلچسپی نہیں ہے) جو کہ ان میں بچپن میں بہت مضبوط ہوتی ہے، اور ہم انہیں چھوٹے اور حقیر انعامات کے لیے کام کرنے پر مجبور کر دیتے ہیں، جیسے گولڈ اسٹارز، دیوار پر لگے 100 نمبروں والے کارڈز، رپورٹ کارڈز پر اے گریڈ، اعزازی فہرستیں، یادگیر مراعات، جیسے فائی بیٹا کپا کیز، مختصر، ہم انہیں یہ حقیر اطمینان دیتے ہیں کہ وہ کسی اور سے بہتر ہیں۔ ہم انہیں یہ ترغیب دیتے ہیں کہ اسکول میں ان کے تمام تر کام کا مقصد صرف امتحان میں اچھے نمبر حاصل کرنا یا کسی کو اپنی علمی برتری سے متاثر کرنا ہے۔ ہم نہ صرف ان کی تجسس کو مار دیتے ہیں بلکہ اس احساس کو بھی ختم کر دیتے ہیں کہ تجسس ہونا بھی کوئی اچھی اور قابل تعریف بات ہے۔ نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ دس سال کی عمر تک پہنچتے پہنچتے ان میں سے بیشتر بچے سوال پوچھنا چھوڑ دیتے ہیں اور ان چند بچوں کا مذاق اڑاتے ہیں جو اب بھی سوالات کرتے ہیں۔

ہم بہت سے طریقوں سے بچوں کے اس یقین کو ختم کرتے ہیں کہ چیزیں سمجھ میں آتی ہیں، یا ان کی یہ امید کہ چیزیں آخر کار سمجھ میں آئیں گی۔ ہم سب سے پہلے زندگی کو بے ترتیب اور منقطع حصوں میں تقسیم کر کے یہ کام کرتے ہیں، جنہیں ہم پھر مصنوعی اور غیر متعلقہ طریقوں سے ”مربوط“ کرنے کی کوشش کرتے ہیں جیسے کہ بچوں کو سوئٹزر لینڈ کے جغرافیہ کا مطالعہ کرتے ہوئے سوئس لوک گیت گانے پر مجبور کرنا، یا لٹکن کے بچپن کے بارے میں مطالعہ کرتے ہوئے ریل کو تقسیم کرنے والے حساب کے سوالات حل کروانا۔ مزید برآں، ہم انہیں مسلسل بے معنی، مبہم، اور متضاد چیزوں کا سامنا کراتے ہیں؛ اس سے بھی بدتر، ہم یہ سب اس بات سے بے خبر ہوتے ہوئے کرتے ہیں کہ ہم کیا کر رہے ہیں، تاکہ جب وہ اپنے سامنے بے معنی باتوں کو ایسے پیش کیا جاتا ہو ادیکھیں جیسے وہ معنی رکھتی ہیں، تو وہ یہ محسوس کریں کہ ان کی الجھن کا ذریعہ مواد میں نہیں بلکہ ان کی اپنی حماقت میں ہے۔ اس سے بھی آگے، ہم بچوں کو اپنی عقل اور حقیقت کی دنیا سے کاٹ دیتے ہیں، انہیں ایسے الفاظ اور علامتوں کے ساتھ کھیلنے اور انہیں آگے پیچھے کرنے پر مجبور کرتے ہیں جو ان کے لیے بہت کم یا بالکل بھی معنی نہیں رکھتے۔ اس طرح ہم اپنے طلبہ کی اکثریت کو ایسے لوگوں میں بدل دیتے ہیں جن کے لیے تمام علامتیں بے معنی ہوتی ہیں؛ جو علامتوں کو حقیقت کے بارے میں سیکھنے اور نمٹنے کے طریقے کے طور پر استعمال نہیں کر سکتے؛ وہ تحریری ہدایات کو نہیں سمجھ سکتے؛ یہاں تک کہ اگر وہ کتابیں پڑھتے ہیں، تو بھی اتنا ہی بے علم رہتے ہیں جتنا وہ پہلے تھے؛ ان کے ذہنوں میں چند نمٹنے والے الفاظ تو گردش کرتے ہیں، لیکن ان کی ذہنی ساختیں تبدیل نہیں ہوتیں اور، حقیقت میں، تبدیلی سے محفوظ رہتی ہیں۔ یہ اقلیت میں ہوتے ہیں، یعنی وہ قابل اور کامیاب طلباء، ہم انہیں ایک اور خطرناک سمت میں موڑ دیتے ہیں: وہ لوگ جو الفاظ اور علامات کو مہارت کے ساتھ استعمال تو کر سکتے ہیں، لیکن حقیقت سے بہت حد تک کٹے ہوئے ہوتے ہیں جس کی یہ نمائندگی کرتے ہیں۔ یہ وہ لوگ ہوتے ہیں جو عمومی اور مبہم باتیں کرنے کے عادی ہوتے ہیں، لیکن جب کوئی ان سے کسی بات کی مثال مانگتا ہے تو وہ خاموش یا غصے میں آ جاتے ہیں۔ ایسے لوگ عالمی معاملات پر بحث کرتے وقت ”میگا ڈیٹھس“ (دس لاکھ لوگوں کی موت) اور ”میگا کورپسز“ (دس لاکھ لوگوں کی نعشیں) جیسے الفاظ گھڑتے اور استعمال کرتے ہیں، بغیر یہ سوچے کہ ان الفاظ میں کتنی خونریزی اور تکلیف کا مفہوم چھپا ہے۔

ہم بچوں کو صرف ڈرا کر اور الجھا کر ہی نہیں، بلکہ انہیں بور کر کے بھی بے وقوفی سے کام کرنے کی ترغیب دیتے ہیں، ہم ان کے دن کو بے معنی، دہرائے جانے والے کاموں سے بھر دیتے ہیں جو نہ تو ان کی توجہ کے متقاضی ہوتے ہیں اور نہ ہی ان کی ذہانت کو چیلنج کرتے ہیں۔ ہمیں خوشی ہوتی ہے جب ہم ایک کمرے میں بچوں کو کسی مسلط کردہ کام میں مصروف دیکھتے ہیں، اور اگر کوئی ہمیں یہ بتائے کہ بچے جو کچھ کر رہے ہیں اسے پسند نہیں کرتے، تو ہماری خوشی اور اطمینان اور بھی بڑھ جاتا ہے۔ ہم خود کو یہ بتاتے ہیں کہ یہ بے وقوفانہ اور نہ ختم ہونے والا مشقت کا کام زندگی کی تیاری ہے، اور ہمیں ڈر ہوتا ہے کہ اگر یہ نہ ہو تو بچوں کو ”قابو“ میں رکھنا مشکل ہو جائے گا۔ لیکن آخر یہ بے معنی کام اتنے بور کیوں ہوتے ہیں؟ کیوں نہ ایسے کام دیے جائیں جو دلچسپ اور چیلنجنگ ہوں؟ اس لیے کہ اسکولوں میں ہر کام کو مکمل کرنا اور ہر جواب کا درست ہونا ضروری ہوتا ہے، اگر ہم بچوں کو زیادہ چیلنجنگ کام دیں، تو وہ خوفزدہ ہو جائیں گے اور فوراً ہم سے اس کام کا طریقہ سکھانے کی درخواست کریں گے۔ جب آپ کے پاس قلم سے نشان لگانے کیلئے غذا کا انبار ہو تو آپ کے پاس سوچنے کی ”عیاشی“ کا وقت نہیں ہوتا۔ ایسے طریقوں سے ہم بچوں کو اس عادت میں جکڑ دیتے ہیں کہ وہ اپنی ذہنی صلاحیت کا صرف ایک چھوٹا حصہ استعمال کریں۔ وہ سمجھنے لگتے ہیں کہ اسکول وہ جگہ ہے جہاں انہیں اپنا زیادہ تر وقت بورنگ کاموں کو بورنگ انداز میں کرنے میں گزارنا ہوتا ہے۔ جلد ہی وہ کند ذہنی جیسے رویوں کے ایک ایسے گہرے گڑھے میں دھنس جاتے ہیں جہاں سے وہ وہ نکلنا بھی چاہیں تو شاید ہی کبھی نکل سکیں۔

تقریباً چھ یا سات سال پہلے میں نے اساتذہ اور مستقبل کے اساتذہ سے اسکولوں میں بنیادی تبدیلیوں کے بارے میں بات کرنا چھوڑ دیا تھا۔ آخر کیوں ان سے ایسی باتیں کی جائیں جو ان کے اختیار سے باہر ہیں؟ اس کے بجائے، میں نے ان سے چھوٹے، سستے اور قابل عمل طریقوں پر بات کرنا شروع کی، جن کے ذریعے

وہ بغیر کسی نوکری سے نکالے جانے کے خطرے کے، پڑھنے، لکھنے، ریاضی اور دیگر بنیادی مضامین کی تدریس کو بہتر بنا سکتے ہیں، جن میں میری دلچسپی میرے پہلے دن سے ہی رہی ہے۔

ایلی نوائے کے ایک ٹیچر زکالج میں، میں نے کہا کہ بظاہر چھوٹی اور معمولی باتوں پر غور کرنا، جیسے بچوں کو بہتر طریقے سے پڑھنا، گنتی کرنا یا جے کرنا سکھانا، میرے لیے ایک استاد کے طور پر روزانہ کے کام کو بے حد چیلنجنگ اور دلچسپ بنا دیتا ہے۔ میں نے ان سے درخواست کی کہ وہ بھی اپنے کام کے بارے میں یہی تخلیقی اور ذمہ دارانہ، لیکن ساتھ ہی عملی اور حقیقت پسندانہ رویہ اختیار کریں۔ جو طریقے قابل عمل نہیں، انہیں چھوڑ دیں۔ ایسے طریقے تلاش کرتے رہیں جو قابل عمل ہیں۔ میں نے انہیں بتایا کہ میرے پہلے طلباء میں سے ایک نیچے سے کسروں کے بارے میں ایسا سوال پوچھا جس کا اچھا جواب حاصل کرنے میں مجھے تیرہ سال لگ گئے۔ ایسے سوالات، تلاش اور دریافتیں ایک استاد کے طور پر کام کرنے کی خوشی کا حصہ تھیں۔

اس سب کے دوران کہیں میں نے سانس لینے کے لیے توقف کیا اور اپنے سامنے موجود ایجوکیشن کے طلباء کے چہروں کو دیکھا۔ وہ میری طرف دھیان سے دیکھ رہے تھے، لیکن ان کے چہروں پر یہ عجیب سا تاثر کیا تھا؟ کیا وہ پر جوش تھے؟ محظوظ؟ حیران؟ متشکک؟ غصے میں؟ نہیں، جو میں دیکھ رہا تھا، وہ ان میں سے کچھ بھی نہیں تھا۔ پھر میں کیا دیکھ رہا تھا؟ ایک لمحے میں مجھے یہ بات سمجھ میں آگئی۔ وہ خوف تھا! ان کے بعد کے سوالات نے اس کی تصدیق کی۔ وہ ایسے سوالات سننا نہیں چاہتے تھے جن کے جوابات کے لیے تیرہ سال انتظار کرنا پڑے۔ وہ اپنے جوابات ابھی چاہتے تھے۔ وہ چاہتے تھے کہ انہیں بتایا جائے کہ کیا کرنا ہے، اور اگر ایسا نہ ہو، تو وہ چاہتے تھے کہ اس مسئلے کو کوئی اور سنبھال لے۔

اس کے کچھ عرصے بعد، میں نے پہلی بار ایک اور مظہر کا سامنا کیا۔ ویسٹ کوسٹ کے ایک ٹیچر زکالج میں نفسیات کے دو ملنسار نوجوان پروفیسروں نے مجھ سے اپنی مشترکہ کلاسوں کے ایک اجلاس سے بات کرنے کے لیے کہا۔ ہم ایک چھوٹے، بھرے ہوئے کلاس روم میں ملے۔ میں سامنے میز کے کنارے پر بیٹھ گیا، چونکہ میں نے اس شام تعلیم کے حوالے سے خاص لیکچر دینا تھا، تو میں اس کلاس سے ایک بالکل مختلف اور غیر متنازعہ موضوع پر بات کی، وہ یہ کہ ہمیں روزمرہ زندگی میں نفسیاتی طور پر غور و فکر کے لیے کتنا مواد مل سکتا ہے۔ یہ ایک ایسا موضوع تھا جس پر میں نے پہلے کبھی بات نہیں کی تھی، اور میں خود بھی اس موضوع کو دریافت کر رہا تھا اور اس پر بات کرتے ہوئے لطف اندوز ہو رہا تھا۔

پھر میں نے کچھ نوٹس کیا۔ ہمیشہ کی طرح، جب میں بول رہا تھا، تو میں اپنے سامعین کی طرف دیکھ رہا تھا، کبھی اس شخص کی طرف، کبھی اس کی طرف، ہر ایک پر ایک تیز نظر ڈال رہا تھا۔ اور مجھے یہ احساس ہونے لگا کہ جب بھی میری آنکھیں کسی طالب علم کی آنکھوں سے ملتیں، تو وہ آنکھیں جھک جاتیں۔ پہلے دو، تین، پانچ بار میں نے اس پر کچھ نہیں سوچا۔ لیکن جلد ہی یہ چیز میرے شعور میں داخل ہونے لگی۔ جب میں بول رہا تھا، تو میں نے سوچا، ”یہاں کیا ہو رہا ہے؟“ میں نے توجہ دینا شروع کی، اور جلد ہی دیکھا کہ یہ مظہر مستقل تھا؛ کوئی بھی طالب علم میری آنکھوں سے آنکھیں نہیں ملا پا رہا تھا۔ مجھے محسوس ہو رہا تھا کہ جب میں دوسری طرف دیکھتا ہوں، تو وہ دوبارہ میری طرف دیکھنے لگتے ہیں؛ تمام چہرے میری طرف ہی مڑے رہتے تھے۔ لیکن وہ واحد لوگ جن کے ساتھ میں آنکھیں ملا سکتا تھا، وہ مسکراتے ہوئے پروفیسر تھے۔ ایک لمحے کے لیے میں نے سوچا کہ اس کلاس کو یہ ایک نفسیاتی مظہر کے طور پر تجویز کروں، جس کے بارے میں شاید بعد میں وہ جاننا چاہیں گے۔ لیکن، یہ سوچ کر کہ اس سے وہ شرمندہ ہوں گے، میں نے اس کے خلاف فیصلہ کیا۔

اس کے بعد سے میں نے یہ چیز اکثر دیکھی ہے، حالانکہ صرف اس وقت جب میں چھوٹے کلاس رومز میں طلباء کے ساتھ ملتا ہوں۔ شاید بڑے لیکچر ہالوں میں وہ مجھ سے کافی دور ہونے کی وجہ سے خود کو محفوظ محسوس کرتے ہیں، یا خود ہال انہیں محفوظ لگتا ہے۔

بہر حال، اب میں ان خوفزدہ چہروں اور جھکی ہوئی آنکھوں کا اتنا عادی ہو گیا ہوں کہ جب کبھی میں انہیں نہیں دیکھتا، تو میں حیران ہوتا ہوں۔ میں اکثر سوچتا ہوں کہ اگر میں ان نوجوانوں کو ایک مشورہ دے سکوں، اس امید کے ساتھ کہ وہ اس پر عمل کریں گے، تو میں کہوں گا: خدا کے واسطے، کلاس روم میں قدم رکھنے سے پہلے دنیا کا کچھ خوف اپنے دل سے نکال دیا کرو۔ پہلے کچھ اور کرو۔ سفر کرو، مختلف جگہوں پر رہو، مختلف قسم کے کام کرو، کچھ دلچسپ تجربات حاصل کرو، اپنے آپ کو تھوڑا بہتر سمجھو اور پسند کرو، اپنے چہروں پر سے وہ جما ہوا اثر ہٹا لو! ورنہ تمہاری تدریس ایک تباہی ہوگی۔

یقیناً، اگر میں کالج سے سیدھا تدریس کے شعبے میں چلا جاتا، تو میری تدریس ایک تباہی ثابت ہوتی۔ ان نوجوانوں کی طرح، میں بھی 21 سال کی عمر میں خود کو زیادہ پسند نہیں کرتا تھا اور خود پر اعتماد بھی نہیں تھا، اور مجموعی طور پر اپنے ارد گرد کی دنیا سے، خصوصاً کسی نئی چیز سے خوفزدہ رہتا تھا۔ خوش قسمتی سے میں نے 30 سال کی عمر تک تعلیم دینا شروع نہیں کیا تھا۔ تب تک، میں نے تین سال تک ایک آبدوز افسر کے طور پر کام کیا تھا، جس میں سے کچھ وقت جنگ میں بھی گزرا؛ میں نے عالمی حکومت کی تحریک میں چھ سال تک ذمہ دار عہدوں پر کام کیا، اس دوران میں نے تقریباً چھ سو عوامی لیکچر دیے؛ میں نے یورپ کے کئی شہروں میں تنہا زندگی گزاری اور بہت کم پیسوں میں اپنے آپ کو گھر جیسے ماحول میں محسوس کیا؛ میں نے پیرس سے روم تک زیادہ تر سفر سائیکل پر کیا؛ اور عالمی حکومت کے لیے کام کرتے ہوئے، میں تقریباً پچاس خاندانوں میں اضافی چچا جیسا بن گیا تھا، جن کے چھوٹے بچے تھے۔ میں نے ابھی تک خود پر عدم اعتماد اور دنیا کے خوف کو مکمل طور پر ختم نہیں کیا تھا، لیکن اتنا ضرور تھا کہ میں کلاس روم میں پیش آنے والی آزمائشوں اور ناکامیوں کو اپنی خود مختاری یا ذاتی وقار کے لیے خطرہ نہیں سمجھتا تھا، بلکہ انہیں دلچسپ مسائل کے طور پر دیکھتا تھا جن پر غور کر کے حل کرنے کی کوشش کی جاسکتی تھی۔

لیکن ان خوفزدہ نوجوانوں کو اسی راستے پر چلنے کی ترغیب دینے کا کیا فائدہ؟ انہیں ابھی ایک نوکری اور تنخواہ کی ضرورت ہے۔ اسکول میں تدریس کا وہی کام ہے جسے سیکھنے میں انہوں نے اپنا وقت اور پیسہ صرف کیا ہے۔ غیر ہنرمند مزدوری کے علاوہ وہ اور کیا کر سکتے ہیں؟ وہ کس طرح میرے جیسا دلچسپ، چیلنجنگ، اور فائدہ مند کام تلاش کر پائیں گے جو مجھے خوش قسمتی سے ملا؟ شاید کسی دن سمجھدار تعلیمی ادارے انہیں ایسے مواقع فراہم کرنے میں مدد کریں، تاکہ یہ کام ان کی تربیت کا حصہ بن سکے۔ فی الحال، میری معلومات کے مطابق کوئی بھی تعلیمی ادارہ ایسا نہیں کر رہا۔

نہیں، ان کے پاس کلاس روم کے سوا کوئی اور راستہ نہیں ہے، چاہے وہ کتنے ہی خوفزدہ ہوں، انہیں وہیں جانا پڑے گا۔ ایک بار جب وہ کلاس روم میں ہوں گے، تو وہ اپنی خود اعتمادی کی کمی، اپنے کمزور اور نازک احساسِ خودی، اور اپنے زبردست خوف سے نمٹنے کی کوشش کریں گے، اور وہ وہی طریقہ اختیار کریں گے جو ایسے لوگ جانتے ہیں، بچوں کے خلاف نہ ختم ہونے والی نفسیاتی جنگ چھیڑ کر، تاکہ بچوں کو خود سے بھی زیادہ غیر محفوظ، پریشان، اور خوفزدہ بنا سکیں۔

یہ جنگ بہت جلد شروع ہو جاتی ہے۔ کچھ عرصہ پہلے ایک ماں نے مجھے بتایا کہ جب اس کے پانچ سالہ بیٹے نے کنڈرگارٹن کے ابتدائی دنوں میں اپنے ایک دوست سے بات کرنا شروع کی، تو اس نے کبھی یہ نہیں سنا تھا کہ لوگوں سے بات کرنا جرم ہے، کیونکہ اس کی چھوٹی سی زندگی میں اسے کبھی کسی نے یہ نہیں کہا تھا کہ وہ بات نہیں کر سکتا۔ استاد نے اسے اصول بتانے کے بجائے، پوری کلاس کے سامنے اونچی آواز میں اسے ڈانٹا۔ پھر اس نے سرخ رنگ کی ایک لمبی کاغذی ”زبان“ بنا کر اسے بچے فیض پر پن سے لگا دیا۔ اس کے بعد استاد نے اس کا مذاق اڑانا شروع کیا، اسے ”لمبی زبان“ والا کہہ کر پکارا، اور دوسرے بچوں کو بھی ایسا کرنے کیلئے کہا، جس سے وہ بمشکل ہی انکار کر سکتے تھے۔ اس طرح اس جنگ کا آغاز ہوتا ہے۔ جب تک یہ جنگ جاری رہتی ہے، زیادہ کچھ سیکھا نہیں جاتا۔ اور اس کے خاتمے کے آثار بھی بہت کم نظر آتے ہیں۔

اسکول ایک بے ایمان اور بے چینی کا شکار جگہ ہوتی ہے۔ اکثر ہم بالغ افراد خاص طور پر اسکول میں، بچوں کے ساتھ دیانت دار نہیں ہوتے۔ ہم انہیں وہ نہیں بتاتے جو ہم خود سوچتے ہیں، بلکہ وہ بتاتے ہیں جو ہمیں لگتا ہے کہ انہیں سوچنا چاہیے؛ یا پھر وہ جو دوسرے لوگ ہمیں بتاتے ہیں کہ انہیں سوچنا چاہیے۔ پریشر گروپس ہماری کلاسوں، کتابوں، اور لائبریریوں سے ان حقائق، سچائیوں، اور خیالات کو نکالنا بہت آسان سمجھتے ہیں جو انہیں ناپسندیدہ یا غیر مناسب لگتے ہیں۔ اور ہم بچوں کے ساتھ اتنے سچ بھی نہیں بولتے جتنا ہم آسانی سے بول سکتے ہیں، کیونکہ والدین، سیاست دان، اور پریشر گروپس ہمیں ایسا کرنے کی اجازت نہیں دیتے۔ حتیٰ کہ سب سے غیر متنازعہ موضوعات میں بھی ہماری تدریس، کتابیں، اور نصابی کتب بچوں کے سامنے دنیا کی ایک بے ایمان اور بگڑی ہوئی تصویر پیش کرتے ہیں۔

حقیقت یہ ہے کہ ہم خود کو بچوں کے ساتھ سچ بولنے کا پابند نہیں سمجھتے۔ ہم خبروں کو کنٹرول کرنے والے لوگوں کی طرح ہیں جو واشنگٹن، ماسکو، لندن، بیجنگ، اور پیرس سمیت دنیا کے مختلف دارالحکومتوں میں موجود ہیں۔ ہم یہ سمجھتے ہیں کہ ہمارا حق اور فرض ہے کہ ہم سچ نہ کہیں، بلکہ وہی کہیں جو ہماری غرض کو پورا کرے، یعنی بچوں کو ان لوگوں کی طرح بنانا جیسا ہم انہیں بنانا چاہتے ہیں، اور انہیں وہی سوچنے پر مجبور کرنا جو ہم چاہتے ہیں کہ وہ سوچیں۔ ہمیں صرف خود کو اس بات پر قائل کرنا ہوتا ہے (اور ہم بہت آسانی سے قائل ہو جاتے ہیں) کہ ایک جھوٹ بچوں کے لیے سچ سے ”بہتر“ ہوگا، اور پھر ہم جھوٹ بولنے میں کوئی عار محسوس نہیں کرتے۔ ہمیں ہمیشہ اس بہانے کی بھی ضرورت نہیں ہوتی؛ ہم اکثر صرف اپنی آسانی کے لیے جھوٹ بولتے ہیں۔

اس سے بھی بدتر یہ ہے کہ ہم اپنے بارے میں، اپنے خوف، حدود، کمزوریوں، تعصبات، اور محرکات کے بارے میں بھی ایماندار نہیں ہوتے۔ ہم خود کو بچوں کے سامنے ایسے پیش کرتے ہیں جیسے ہم خدا ہوں، جو سب کچھ جانتے ہیں، سب کچھ کر سکتے ہیں، ہمیشہ منطقی، ہمیشہ منصفانہ، اور ہمیشہ صحیح ہوتے ہیں۔ یہ خود کے بارے میں کہے گئے کسی بھی جھوٹ سے بدتر ہے۔ میں نے کئی بار اساتذہ کو یہ بتا کر حیران کیا ہے کہ جب بچے مجھ سے کوئی ایسا سوال کرتے ہیں جس کا جواب مجھے معلوم نہیں ہوتا، تو میں کہتا ہوں، ”مجھے بالکل بھی نہیں معلوم؛“ یا جب میں کوئی غلطی کرتا ہوں، جیسا کہ میں اکثر کرتا ہوں، تو میں کہتا ہوں، ”میں نے پھر سے غلطی کی؛“ یا جب میں کچھ ایسا کرنے کی کوشش کرتا ہوں جس میں میں اچھا نہیں ہوں، جیسے واٹر کلرز سے پینٹنگ کرنا یا کلیئر نیٹ یا بگل بجانا، تو میں یہ ان کے سامنے کرتا ہوں تاکہ وہ مجھے اس میں جدوجہد کرتے ہوئے دیکھ سکیں اور یہ سمجھ سکیں کہ تمام بالغ افراد ہر کام نہیں کر سکتے۔ اگر کوئی بچہ مجھ سے کچھ ایسا کرنے کے لیے کہتا ہے جسے میں نہیں کرنا چاہتا، تو میں اسے بتاتا ہوں کہ میں یہ نہیں کروں گا کیونکہ میں یہ نہیں کرنا چاہتا، بجائے اس کے کہ اسے ”اچھی“ وجوہات کی ایک فہرست دوں جیسے سپریم کورٹ سے آئی ہوں۔ دلچسپ بات یہ ہے کہ بچوں کے ساتھ اس کھلے طرز عمل کا اثر کافی اچھا ہوتا ہے۔ اگر آپ ایک بچے کو بتاتے ہیں کہ آپ کچھ نہیں کریں گے کیونکہ آپ نہیں کرنا چاہتے، تو وہ اس بات کو ایک حقیقت کے طور پر قبول کرنے کا زیادہ امکان رکھے گا جسے وہ تبدیل نہیں کر سکتا؛ اگر آپ اس سے کہتے ہیں کہ وہ کچھ کرنا بند کرے کیونکہ یہ آپ کو پاگل کر دیتا ہے، تو اس بات کا اچھا امکان ہے کہ، مزید بات چیت کے بغیر، وہ رک جائے گا کیونکہ وہ جانتا ہے کہ یہ کیسا لگتا ہے۔

سب سے بڑھ کر، ہم اپنے جذبات کے بارے میں بے ایمانی کرتے ہیں، اور جذبات کی یہی بے ایمانی بہت سے اسکولوں کے ماحول کو بہت ناخوشگوار بنا دیتی ہے۔ جو لوگ کتابیں لکھتے ہیں تاکہ اساتذہ انہیں پڑھیں، وہ بار بار کہتے ہیں کہ ایک استاد کو کلاس کے تمام بچوں سے یکساں طور پر محبت کرنی چاہیے۔ اگر ان کا مطلب یہ ہے کہ ایک استاد کو ہر بچے کے لیے اپنی پوری کوشش کرنی چاہیے، اس کے مسائل کی فکر کرنی چاہیے، اور ہر بچے کی

فلاح و بہبود کی یکساں ذمہ داری اٹھانی چاہیے، تو وہ صحیح ہیں۔ لیکن جب وہ محبت کی بات کرتے ہیں تو ان کا مطلب یہ نہیں ہوتا؛ ان کا مطلب جذبات، لگاؤ، اور وہ خوشی ہے جو ایک شخص دوسرے کی موجودگی سے حاصل کر سکتا ہے۔ اور یہ ایسی چیز نہیں ہے جسے چھچھوں میں ناپا جاسکے، اور ہر کسی کو برابر مقدار میں ملے۔

ایک بار اساتذہ کی کلاس میں اس موضوع پر گفتگو کرتے ہوئے، میں نے کہا کہ مجھے اپنی کلاس کے کچھ بچے دوسروں کے مقابلے میں زیادہ پسند ہیں اور، بغیر یہ بتائے کہ مجھے کون سے بچے زیادہ پسند ہیں، میں نے انہیں یہ بتا بھی چکا ہوں۔ بہر حال، یہ وہ چیز ہے جسے بچے جانتے ہیں، چاہے ہم انہیں کچھ بھی کہیں؛ اس کے بارے میں جھوٹ بولنا بے معنی ہے۔ فطری طور پر، اساتذہ اس بات سے حیران ہو گئے۔ ایک نے کہا، ”یہ کتنی خوفناک بات ہے!“ مجھے تو اپنی کلاس کے تمام بچوں سے یکساں محبت ہے۔ یہ ایک بے معنی بات ہے؛ جو استاد یہ کہتا ہے، وہ یا تو خود سے یا دوسروں سے جھوٹ بول رہا ہے، اور ممکن ہے کہ اسے بچوں میں سے کوئی بھی کچھ خاص پسند نہ ہو۔ اس میں کوئی حرج نہیں؛ بہت سے بالغ بچوں کو پسند نہیں کرتے، اور ایسا ہونا غیر فطری بھی نہیں۔ لیکن مسئلہ یہ ہے کہ وہ محسوس کرتے ہیں کہ انہیں بچوں کو پسند کرنا چاہیے، جس کی وجہ سے وہ احساس جرم میں مبتلا ہوتے ہیں، جو پھر انہیں خفیہ طور پر بچوں پر ظلم کرنے پر مجبور کرتا ہے، یہ ظالمانہ رویہ کلاس رومز میں اکثر دیکھے جاسکتے ہیں۔ اس سب سے بڑھ کر، یہ رویہ انہیں بناوٹی، میٹھے اور گھنیا انداز میں بولنے، مصنوعی طور مسکرانے اور زبردستی کی ہنسی ہنسنے پر مجبور کرتا ہے، جو بچے اسکول میں اکثر دیکھتے ہیں اور فطری طور پر ناپسند کرتے ہیں اور نفرت محسوس کرتے ہیں۔

جیسے ہم بچوں کے ساتھ ایمانداری سے پیش نہیں آتے، اسی طرح ہم انہیں بھی اپنے ساتھ ایماندار نہیں ہونے دیتے۔ سب سے پہلے، ہم ان سے یہ توقع رکھتے ہیں کہ وہ اس جھوٹ کو مانیں کہ اسکول ایک شاندار جگہ ہے اور انہیں ہر لمحہ یہاں گزارنا بہت پسند ہے۔ وہ ابتدائی طور پر سیکھ جاتے ہیں کہ اسکول یا استاد کو ناپسند کرنا ممنوع ہے، نہ تو اس کا اظہار کیا جاسکتا ہے اور نہ ہی سوچا جاسکتا ہے۔ میں ایک ایسی بچی کو جانتا ہوں جو باقی ہر لحاظ سے صحت مند، خوش اور خوش مزاج تھی، لیکن پانچ سال کی عمر میں اسے اس بات کی فکر سے بیمار کیا جا رہا تھا کہ اسے اپنی کنڈرگارٹن کی استاد پسند نہیں تھی۔ رابرٹ ہاننمین (Robert Heinemann) نے کئی سال ان بچوں کے ساتھ کام کیا جنہیں عام اسکول مکمل طور پر ناکام سمجھ چکے تھے۔ اس نے دیکھا کہ ان بچوں کے ذہن کو جو چیز سب سے زیادہ جکڑ لیتی اور منجمد کر دیتی تھی وہ یہ تھی کہ وہ اپنے خوف، شرمندگی، غصے اور نفرت کا اظہار نہیں کر سکتے تھے، جو اسکول اور اساتذہ نے ان کے اندر پیدا کیے تھے۔ جب وہ ایسی صورت حال میں آ گئے جہاں انہیں دوسروں کے سامنے اپنے جذبات کا اظہار کرنے کی آزادی ملی، تو وہ دوبارہ سیکھنا شروع کرنے کے قابل ہو گئے۔ ہم کیوں بچوں سے یہ نہیں کہہ سکتے جیسے میں پانچویں جماعت کے بچوں سے کہتا تھا جو مجھ سے ناراض ہو جاتے تھے، ”قانون کہتا ہے کہ تمہیں اسکول جانا ہے؛ یہ نہیں کہتا کہ تمہیں اسے پسند کرنا ہے، اور نہ ہی یہ کہتا ہے کہ تمہیں مجھے پسند کرنا ہے۔“ یہ رویہ اسکول کو بہت سے بچوں کے لیے زیادہ قابل برداشت بنا سکتا ہے۔

بچوں کو اکثر سننے کو ملتا ہے، ”اچھے لوگ ایسی باتیں نہیں کرتے۔“ وہ جلد ہی یہ سیکھ لیتے ہیں کہ کچھ نامعلوم وجوہات کی بنا پر انہیں اپنے بہت سے خیالات اور احساسات کے بارے میں بات نہیں کرنی چاہیے، جو ان کے لیے سب سے زیادہ دلچسپی یا پریشانی کا باعث بنتے ہیں۔ یہ ایک نایاب بچہ ہے جو اپنی زندگی کے کسی بھی حصے میں کسی ایک بڑے شخص سے ملتا ہے، جس سے وہ کھل کر ان باتوں پر گفتگو کر سکے جن میں اسے دلچسپی ہو، جن کی اسے فکر اور جن سے پریشانی ہوتی ہو۔ یہی چیز امیر لوگ اپنے پریشان بچوں کیلئے خرید رہے ہوتے ہیں جب وہ انھیں 925 ڈالر فی گھنٹہ (جو اب کافی زیادہ ہو چکا ہے) پر نفسیاتی ماہرین کے پاس بھیجتے ہیں۔ یہاں انھیں کوئی ایسا شخص ملتا ہے جس سے وہ اپنے خیالات ایمانداری سے بیان کر سکتے ہیں، بغیر اس خوف کے کہ وہ ناراض ہو گا۔ لیکن کیا ہمیں واقعی اس وقت تک انتظار کرنا چاہیے جب تک کہ کوئی بچہ اپنے خوف اور مشکلات کے بوجھ تلے دب نہ جائے، تاکہ اسے یہ موقع فراہم کیا جیسے؟ اور کیا اس کام کیلئے کسی اعلیٰ تربیت یافتہ پیشہ ور سے وقت لینا ضروری ہے، جبکہ وہی بچہ ابتدائی زندگی میں کسی بھی ایسے فرد سے بات کر سکتا تھا جو اس کی بات سننے کے لیے تیار ہوتا، بغیر کسی فیصلہ کن رویے کے؟ کیمبرج، میساچوسٹس میں ایک پروجیکٹ جس کا نام سٹریٹ کارنر لیسرچ ہے کے کارکنوں نے یہ پایا کہ صرف اپنے بارے میں آزادانہ اور کھل کر بات کرنے کا

موقع حاصل کرنے سے، ایسے لوگوں کے ساتھ جو بغیر فیصلہ کیے سنتے ہیں، اور جو ان میں انسانی حیثیت سے دلچسپی رکھتے ہیں نہ کہ مسائل کے طور پر جنہیں حل یا ختم کرنا ہوتا ہے، نے متعدد نوجوانوں کی زندگیوں اور شخصیات کو مکمل طور پر تبدیل کر دیا جو پہلے سے ہی بظاہر بے امید جرائم پیشہ افراد تھے۔ کیا ہم اس سے کچھ سیکھ نہیں سکتے؟ کیا ہم بڑھتے ہوئے بچوں کی زندگیوں میں ایمانداری اور کھلے پن اور خود آگاہی کے لیے جگہ نہیں بنا سکتے؟ کیا ہمیں انہیں اپنی بات کہنے کا موقع دینے کے لیے اس وقت تک انتظار کرنا چاہیے جب تک کہ وہ کسی مشکل میں نہ پڑ جائیں؟

مجھے جلد ہی پتہ چلا کہ یہ مسئلہ ہے، لیکن یہ اصل مسئلہ نہیں تھا، اور نہ ہی اب ہے۔ پانچ یا کئی سال بعد، جب اسکولوں میں نام نہاد لبرل، ترقی پسند، اور برداشت پسند انقلاب اپنے عروج پر تھا، تو چارلس سلبرمین (Charles Silberman) اور محققین کی ایک بڑی ٹیم نے ملک بھر میں سیکڑوں اسکول سسٹمز کا دورہ کیا۔ انہوں نے ہر جگہ یہی پایا جسے سلبرمین نے اپنی کتاب کرائسز ان دی کلاس رومز (Crisis in the Classroom) میں بچوں کے ساتھ تقریباً تمام بالغوں کی طرف سے ”خوفناک بد تہذیبی“ قرار دیا تھا۔

اس کے علاوہ، بچوں اور زیادہ تر چھوٹے بچوں پر زبردست جسمانی تشدد بھی ہوتا ہے۔ دی لاسٹ؟ ریزورٹ (The Last? Resort) نامی ایک رسالے کی ایڈیٹر ادا مورر (Adah Maurer)، جو جسمانی سزا کے خلاف ہے، نے حال ہی میں اسکولوں کا ملک گیر سروے کیا تاکہ معلوم کیا جاسکے کہ ہر سال کتنے بچوں کو باقاعدہ اور باضابطہ طور پر مارا جاتا ہے۔ ان کا کہنا ہے کہ وہ اسکول جنہوں نے اس سروے میں حصہ نہیں لیا وہ بھی بچوں کو اتنا ہی مارتے ہیں جتنا کہ حصہ لینے والے اسکول مارتے ہیں، اور امکان ہے کہ وہ ان سے زیادہ مارتے ہوں گے، تو ایک تعلیمی سال میں تقریباً ڈیڑھ ملین مارپیٹ کے واقعات ہوئے۔ لیکن یہ مارپیٹ، جنہیں اسکول ”پیڈلنگ“ کہتے ہیں ان میں بعض سزائیں اتنی وحشیانہ ہوتی ہیں کہ بعض اوقات ان کے چھوٹے متاثرین کو اسپتال بھیج دیا جاتا ہے، یہ مارپیٹ کے صرف باضابطہ اعداد و شمار ہیں، جو پرنسپل کے دفتر میں پیش آتے ہیں اور ایک کتاب میں درج کیے جاتے ہیں۔ اس بات کا اندازہ لگانا مشکل ہے کہ بچوں پر اور کتنا غیر رسمی تشدد کیا جاسکتا ہے، تھپڑ، گھونسنے، بالوں کو کھینچنا، بازوؤں اور کانوں کو مروڑنا، گالوں پر چٹکی لینا، دیواروں سے ٹکرانا، کمر مارنا، کلاس رومز میں غیر تصدیقی اور غیر درج شدہ مارپیٹ کے اعداد و شمار کا اندازہ لگانے کا کوئی طریقہ نہیں ہے۔ یقیناً یہ دو یا تین گنا زیادہ، شاید پانچ گنا، شاید دس گنا تک ہو سکتا ہے۔ اساتذہ کی طرف سے ایک یا دو بچوں کی حرکتوں پے، یا یہاں تک کہ کلاس کے کسی امتحان میں ناقص کارکردگی دکھا پر پوری کلاس کو سزا دینے جیسے مصدقہ واقعات عام ہیں۔ ایک استاد نے اسکول کے پہلے دن پوری کلاس کو مارا، ”تاکہ انہیں دکھا سکے کہ انہیں کیا توقع رکھنی چاہیے۔“

ہر جسمانی تشدد کے واقعے کے مقابلے میں ذہنی اور روحانی تشدد کے بہت زیادہ واقعات ہوتے ہیں: جیسے طنز، تمسخر، اور توہین آمیز الفاظ — جنہیں پروفیسر آف ایجوکیشن آر تھرپرل (Professor of Education Arthur Pearl)، جو خود بھی کلاس روم میں کافی وقت گزار چکے ہیں، (ceremonies of humiliation) رسوائی کی تقریبات کہتے ہیں۔ یہ تشدد ابتدائی درجات سے ہی شروع ہو جاتا ہے، جب وہ بچے سب سے معصوم، بھروسہ کرنے والے، امید سے بھرپور، اور زیادہ تر صورتوں میں اساتذہ کو کوئی جسمانی نقصان پہنچانے کے قابل نہیں ہوتے۔ ایسے واقعات کی مثالیں اتنی زیادہ ہیں کہ کئی کتابیں لکھی جاسکتی ہیں۔ میں نے ایک کا ذکر کیا ہے؛ باقیوں کو دہرانے کی ضرورت نہیں۔

نہیں، مسئلہ جعلی مسکراہٹیں اور غیر معیاری تعریف نہیں ہے۔ یہ اس سے کہیں زیادہ سنگین مسئلہ ہے، یہ بچوں سے وسیع پیمانے پر ناپسندیدہ، بے اعتمادی، اور خوف ہے جو اس حد تک شدید ہے کہ اسے نفرت کہنا غلط نہ ہوگا۔ چونکہ ان جذبات کی جڑیں خود اساتذہ کی عدم تحفظ،

کمزوری، اور خوف میں پائی جاتی ہیں، اس لیے ان کو جلدی یا آسانی سے تبدیل کرنا مشکل ہے، خاص طور پر اس وجہ سے کیونکہ یہ جذبات عوام کی بڑی تعداد میں مشترک ہیں۔

ظاہر ہے کہ کچھ اساتذہ، جیسے کہ کچھ غیر اساتذہ بھی ہیں، جو واقعی بچوں کو پسند کرتے ہیں، ان پر بھروسہ کرتے ہیں، اور ان کا احترام کرتے ہیں۔ لیکن یہ تقریباً ہر جگہ اقلیت میں نظر آتے ہیں۔ ان میں سے بہت سے لوگ، جن کے مجھے سینکڑوں خطوط موصول ہوئے، جو کچھ سالوں بعد اسکول چھوڑ دیتے ہیں۔ کچھ کو نکال دیا جاتا ہے؛ بہت سے اور خود ہی استعفیٰ دے دیتے ہیں۔ کیونکہ اگر آپ بچوں کو پسند کرتے ہیں، تو ان لوگوں کے درمیان اپنے کام کے دن گزارنا تکلیف دہ اور جلد ہی ناقابل برداشت ہو جاتا ہے جو انہیں پسند نہیں کرتے اور زیادہ تر نہیں کرتے۔ اس کا ثبوت یقیناً شمار یاتی نہیں ہے۔ یہ کیسے ہو سکتا ہے؟ کیا ہم اساتذہ کو ایک سروے بھیجیں گے جس میں پوچھا جائے گا، ”کیا آپ بچوں سے نفرت کرتے ہیں؟“ نہیں، اس کا ثبوت صرف رپورٹوں سے آتا ہے۔ لیکن میں نے طلباء، والدین، زیر تربیت اساتذہ، کلاس روم کے رضا کاروں، اور سب سے بڑھ کر اساتذہ خود، کے ساتھ ساتھ ان لوگوں سے جو اسکولوں کے ساتھ طویل عرصے تک رابطے میں رہے ہیں، اتنی زیادہ رپورٹیں سنی ہیں کہ میں صرف یہ فرض کر سکتا ہوں کہ جو وہ رپورٹ کرتے ہیں وہ استثنائی نہیں بلکہ اصولی ہوتی ہیں۔ اور یہ تشدد جو بچوں کے خلاف کیا جاتا ہے، چاہے وہ جسمانی ہو یا روحانی، شاید اکیلی وجہ نہ ہو، لیکن یہ یقینی طور پر بچوں کے تشدد کی ایک بڑی وجہ ہے جو ہر جگہ ہمارے اسکولوں میں عام ہو چکا ہے۔

ہم اسکول میں جو کچھ بھی کرتے ہیں اس کے پیچھے کچھ خیالات ہوتے ہیں جنہیں تقریباً اس طرح بیان کیا جاسکتا ہے: (1) انسانی علم کے وسیع ذخیرے میں سے کچھ حصے ایسے ہیں جنہیں ضروری کہا جاسکتا ہے، جو سب کو معلوم ہونے چاہئیں؛ (2) کسی شخص کو کس حد تک تعلیم یافتہ، آج کی دنیا میں سمجھداری سے زندگی گزارنے کے قابل، اور معاشرے کا مفید رکن سمجھا جاسکتا ہے، اس کا انحصار اس کے پاس موجود اس ضروری علم کی مقدار پر ہوتا ہے؛ (3) لہذا، یہ اسکولوں کا فرض ہے کہ وہ اس ضروری علم کو زیادہ سے زیادہ بچوں کے ذہنوں میں بھرنے کی کوشش کریں۔ اس طرح ہم خود کو اسکول کے ہر بچے کے گلے میں مخصوص حقائق، ترکیبیں، اور خیالات ٹھونسنے کی کوشش کرتے ہیں، چاہے وہ اسے دلچسپ لگیں یا نہ لگیں، اور یہاں تک کہ اگر ایسی اور بھی بہت سی چیزیں ہیں جنہیں وہ سیکھنے میں زیادہ دلچسپی رکھتے ہیں۔

یہ خیالات بے معنی اور نقصان دہ ہیں۔ جب تک ہم اس بے معنی چیز کو راستے سے نہیں ہٹاتے، ہمارے اسکولوں میں حقیقی تعلیم یا اصل میں سیکھنے کا آغاز نہیں ہو سکتا۔ اسکول ایسے مقامات ہونے چاہئیں جہاں بچے وہ سیکھیں جو وہ سب سے زیادہ سیکھنا چاہتے ہیں، نہ کہ جو ہم سمجھتے ہیں کہ انہیں سیکھنا چاہیے۔ وہ بچہ جو کسی چیز کو سیکھنا چاہتا ہے، اسے یاد رکھتا ہے اور جب اس کے پاس وہ چیز آتی ہے تو اسے استعمال کرتا ہے؛ وہ بچہ جو کسی اور کو خوش کرنے یا خوش رکھنے کے لیے کچھ سیکھتا ہے، اس علم کو بھول جاتا ہے جب خوش کرنے کی ضرورت یا خوش رکھنے کا خطرہ ختم ہو جاتا ہے۔ اسی وجہ سے بچے اسکول میں جو کچھ سیکھتے ہیں اس میں سے زیادہ تر کو فوراً بھول جاتے ہیں۔ وہ ان کے لیے کسی کام یا دلچسپی کا نہیں ہوتا؛ وہ اسے یاد نہیں رکھنا چاہتے، یا اسے یاد رکھنے کے حوالے سے کوئی توقع نہیں رکھتے۔ اچھے اور برے طلباء میں صرف اتنا فرق ہے کہ برے طلباء فوراً بھول جاتے ہیں، جبکہ اچھے طلباء امتحان کے بعد بھی یاد رکھنے کا خیال رکھتے ہیں۔ اگر اور کوئی وجہ نہ ہوتی، تو ہم اسکول میں جو کچھ بھی سکھاتے ہیں، اس کا زیادہ تر حصہ چھوڑنے کے متحمل ہو سکتے ہیں کیونکہ زیادہ تر بچے اسے ویسے بھی چھوڑ دیتے ہیں۔

چاہے بچے ہر اس چیز کو یاد رکھتے جو ہم انہیں ”سکھاتے“ ہیں، تب بھی نصاب کا خیال، ضروری علم کا ذخیرہ، مضحکہ خیز ہی ہوتا۔ ہم اس بات پر متفق نہیں ہیں اور نہ ہو سکتے ہیں کہ کون سا علم ضروری ہے۔ وہ شخص جو کسی خاص علم یا مہارت کے شعبے میں تربیت حاصل کرتا ہے، قدرتی طور پر یہ سوچتا ہے کہ اس کا خصوصی مضمون نصاب میں ہونا چاہیے۔ کلاسیکی ماہرین یونانی اور لاطینی کی تعلیم دینا چاہتے ہیں؛ مورخین مزید تاریخ پڑھانے کا مطالبہ کرتے ہیں؛ ریاضی دان مزید

ریاضی کی تعلیم دینے پر زور دیتے ہیں اور سائنس دان مزید سائنس کی تعلیم دینے کی تاکید کرتے ہیں؛ جدید زبانوں کے ماہرین چاہتے ہیں کہ تمام بچوں کو فرانسیسی، یا ہسپانوی، یا روسی وغیرہ وغیرہ سکھائی جائے۔ ہر کوئی چاہتا ہے کہ اس کا خصوصی مضمون نصاب میں شامل ہو، اس علم کی مانگ بڑھنے کے ساتھ ہی اس کے پیسے وصولی کی قیمت بھی بڑھ جائے گی۔ اس جدوجہد میں کون جیتتا ہے اور کون ہارتا ہے اس کا انحصار بچوں یا حتیٰ کہ معاشرے کی حقیقی ضروریات پر نہیں ہوتا، بلکہ اس بات پر ہوتا ہے کہ کون عوامی تعلقات میں سب سے زیادہ ماہر ہے، کون بہترین تعلیمی لا بنگ کرنے والا ہے، رات کے وقت آسمان پر اسپوننگ کے ظہور کی طرح، وہ لوگ جن کا تعلیم کے ساتھ کوئی واسطہ نہیں ہوتا، وہ ایسے واقعات کا بہترین فائدہ اٹھا سکتے ہیں۔

چاہے ہم اس بات پر متفق ہو جائیں کہ اس میں کیا ہونا چاہیے، تب بھی نصاب کا خیال جائز نہ ہوتا۔ کیونکہ خود علم تبدیل ہوتا رہتا ہے۔ اسکول میں ایک بچہ جو کچھ بھی سیکھتا ہے، وہ کئی سال بعد غلط یا ناقابل اعتماد سمجھا جائے گا۔ میں نے اسکول میں ایک جدید فزکس کی کتاب سے تعلیم حاصل کی تھی جس میں دعویٰ کیا گیا تھا کہ فزکس کا بنیادی قانون مادے کے تحفظ کا قانون ہے، مادہ نہ پیدا ہوتا ہے اور نہ ہی ختم ہوتا ہے۔ مجھے اسکول چھوڑنے سے پہلے اسے خارج کرنا پڑا۔ کالج میں معاشیات میں مجھے بہت سی ایسی چیزیں سکھائی گئیں جو اس وقت ہماری معیشت کے بارے میں صحیح نہیں تھیں، اور مزید بہت سی ایسی چیزیں جو اب صحیح نہیں ہیں۔ میں نے کالج چھوڑنے کے کئی سال بعد سیکھا کہ یونانی، جو اکثر لوگوں کی نظر میں ایک معتدل اور منصف مزاج قوم تھی جو اپنے مندروں کو پاکیزہ سفید رنگ میں رکھتے تھے، حقیقت میں گرم مزاج، شور مچانے والے، جھگڑالو تھے اور اپنے مندروں کو سونے کی پتیوں اور چمکدار رنگوں سے سجانا پسند کرتے تھے؛ یا یہ کہ شاہی روم کے زیادہ تر شہری، جو اکثر لوگوں کی نظر میں اپنے گھروں میں ایسے رہتے تھے جن کے کمرے ایک مرکزی آگن یا صحن کے گرد ہوتے تھے، دراصل کثیر منزلہ عمارتوں میں رہتے تھے، جن میں سے ایک شاید قدیم دنیا کی سب سے بڑی عمارت تھی۔ وہ بچہ جو واقعی اسکول میں سنی ہوئی ہر چیز کو یاد رکھتا ہے، وہ اپنی زندگی میں بہت سی ایسی باتوں پر یقین رکھتا ہے جو حقیقت میں درست نہیں ہوتیں۔

مزید برآں، ہم اس بات کا اندازہ نہیں لگا سکتے کہ چالیس، بیس، یا حتیٰ کہ دس سال بعد کس علم کی سب سے زیادہ ضرورت ہوگی۔ اسکول میں، میں نے لاطینی اور فرانسیسی پڑھی۔ چند ہی اساتذہ جو اس وقت یہ دعویٰ کرتے تھے کہ لاطینی زبان ضروری ہے، اب اس کے حق میں اتنی مضبوط دلیل پیش کر سکتے ہیں؛ اور فرانسیسی زبان کی بجائے شاید ہسپانوی یا اس سے بھی بہتر، روسی زبان ہونی چاہیے تھی۔ آج کل اسکول روسی زبان پڑھانے میں مصروف ہیں؛ لیکن شاید انہیں چینی، یا ہندی، یا کون جانے کیا کچھ سکھانا چاہیے؟

جب میں نے یہ لکھا کہ ہمیں شاید جاپانی زبان سیکھنا شروع کر دینی چاہیے، تو سب اس تجویز پر ہنس پڑے۔

فزکس کے علاوہ، میں نے کیمسٹری کو پڑھا، جو اس وقت شاید سب سے زیادہ مقبول سائنس کورس تھا؛ لیکن شاید میرے لیے بہتر ہوتا کہ میں حیاتیات یا ماحولیاتی سائنس کا مطالعہ کرتا، اگر ایسا کوئی کورس پیش کیا جاتا (جو نہیں کیا گیا)۔ ہمیں ہمیشہ، بہت دیر بعد، پتہ چلتا ہے کہ ہمارے پاس مطلوبہ ماہرین نہیں ہیں، جن کی ہمیں ضرورت ہے جو یہ بتا سکیں کہ ہم نے ماضی میں غلط چیزوں کا مطالعہ کیا تھا؛ لیکن یہ ایسی حالت ہے جو جاری رہے گی۔ چونکہ ہم نہیں جانتے کہ مستقبل میں کون سا علم سب سے زیادہ ضروری ہوگا، اس لیے اسے پہلے سے سکھانے کی کوشش کرنا بے معنی ہے۔ اس کے بجائے، ہمیں ایسے لوگوں کو تیار کرنے کی کوشش کرنی چاہیے جو سیکھنے سے اتنی محبت کرتے ہوں اور اتنی اچھی طرح سیکھیں کہ انہیں جب بھی ضرورت ہو وہ کچھ بھی سیکھ لیں۔

کسی بھی صورت میں، ہم یہ کیسے کہہ سکتے ہیں کہ علم کا ایک حصہ دوسرے سے زیادہ اہم ہے، یا درحقیقت، جو ہم واقعی کہتے ہیں، کہ اسکول کے لحاظ سے، کچھ علم ضروری ہے اور باقی بیکار؟ ایک بچہ جو کچھ سیکھنا چاہتا ہے جسے اسکول سکھانہیں سکتا یا نہیں سکھانا چاہتا، اسے بتایا جائے کہ وہ اپنا وقت ضائع نہ کرے۔ لیکن ہم یہ کیسے کہہ سکتے ہیں کہ جو چیز وہ جاننا چاہتا ہے وہ اس سے کم اہم ہے جو ہم چاہتے ہیں کہ وہ جانے؟ ہمیں یہ پوچھنا چاہیے کہ انسانی علم کی مجموعی مقدار میں سے کوئی اپنے اسکول کی تعلیم کے اختتام پر کتنا علم حاصل کر سکتا ہے۔ شاید دس لاکھ میں سے ایک حصہ۔ کیا ہمیں پھر یقین کرنا چاہیے کہ اس دس لاکھ میں ایک دوسرے سے زیادہ اہم ہے؟ یا کہ ہمارے سماجی اور قومی مسائل اس طرح حل ہو جائیں گے کہ ہم بچوں کو اسکول سے دس لاکھ میں سے ایک کی بجائے دو حصے جاننے کا طریقہ سکھادیں؟ ہمارے مسائل اس وجہ سے نہیں پیدا ہوتے کہ ہمارے پاس اتنے ماہرین نہیں ہیں جو ہمیں یہ بتائیں کہ کیا کرنے کی ضرورت ہے، بلکہ اس وجہ سے کہ ہم وہ کام نہیں کرتے جو ہمیں اب کرنے کی ضرورت ہے۔

سیکھنا سب کچھ نہیں ہے، اور یقیناً علم کا ایک حصہ دوسرے کے برابر ہی ہوتا ہے۔ میرے سب سے ذہین اور جرات مند پانچویں جماعت کے طالب علموں میں سے ایک سانپوں میں گہری دلچسپی رکھتا تھا۔ جن لوگوں کو میں جانتا تھا ان میں سے وہ سانپوں کے بارے میں سب سے زیادہ جانتا تھا۔ اسکول میں (herpetology) سانپوں کے علم کی تعلیم نہیں دی جاتی تھی؛ سانپ نصاب میں شامل نہیں تھے؛ لیکن میری نظر میں، جو وقت اس نے سانپوں کے بارے میں سیکھنے میں صرف کیا، وہ ان طریقوں سے کہیں بہتر تھا جو میں سوچ سکتا تھا کہ وہ اسے کیسے گزارے؛ خاص طور پر اس لیے کہ سانپوں کے بارے میں سیکھنے کے عمل میں، اس نے بہت سی دوسری چیزوں کے بارے میں بھی سیکھا، جنہیں میں اپنی کلاس کے ان بدقسمت بچوں کو سکھانے کے قابل نہیں تھا جو کسی چیز میں دلچسپی نہیں رکھتے تھے۔ ایک اور پانچویں جماعت کی کلاس میں، جس میں برطانیہ میں رومیوں کی تاریخ پڑھائی جا رہی تھی، میں نے ایک لڑکے کو اپنے ڈیسک کے کور کے پیچھے ایک سائنس کی کتاب پڑھنے کی کوشش کرتے دیکھا۔ اسے پکڑا گیا اور کتاب رکھ کر استاد کی بات سننے پر مجبور کیا گیا؛ اس نے گہری سانس لی اور ایسا ہی کیا۔ ایسا کر کے کیا حاصل ہوا؟ استاد نے اس ایک گھنٹے کے حقیقی سائنس کے مطالعے کا موقع ضائع کیا، اور اسے تاریخ کے بارے میں عارضی پڑھائی سے تبدیل کر دیا، جس میں زیادہ امکان اس بات کا ہے کہ اس نے کچھ بھی نہیں پڑھا ہوگا، بلکہ ایک گھنٹہ دن میں خواب دیکھنے اور اسکول کے بارے میں ناپسندیدہ خیالات میں گزارا ہوگا۔ یہ مضمون کا مواد نہیں ہے جو کچھ سیکھنے کو زیادہ قابل قدر بناتا ہے بلکہ یہ وہ جذبہ ہوتا ہے جس کے ساتھ کام کیا جاتا ہے۔ اگر ایک بچہ وہ سیکھ رہا ہے جو زیادہ تر بچے اسکول میں سیکھتے ہیں، ایسے بچے جو کچھ بھی سیکھتے ہیں، تو الفاظ کو لٹے لگاتے ہیں، تاکہ جب استاد پوچھے تو ان الفاظ کو دہرا سکیں ایسا کر کے بچہ اپنا وقت ضائع کر رہا ہے، یا ہم اس کا وقت ضائع کر رہے ہیں۔ یہ سیکھنا مستقل، متعلقہ، یا مفید نہیں ہوگا۔ لیکن ایک بچہ جو قدرتی طور پر سیکھ رہا ہے، جہاں اس کا تجسس اسے لے جاتا ہے، اپنے ذہنی ماڈل کی حقیقت کے بارے میں جو کچھ بھی اسے ضرورت ہو اور جس چیز کیلئے وہ اس میں وہ جگہ بنا سکتا ہو، شامل کر رہا ہے، اور جن چیزوں کی اسے ضرورت نہیں ہے انکو بغیر کسی خوف یا جرم کے مسترد کر رہا ہے، وہ علم میں، سیکھنے کی محبت میں، اور سیکھنے کی صلاحیت میں آگے بڑھ رہا ہے۔ وہ اس قسم کا شخص بننے کی راہ پر گامزن ہے جس کی ہمیں اپنے معاشرے میں ضرورت ہے، اور جو ہمارے ”بہترین“ اسکول اور کالجز پیدا نہیں کر رہے، اس قسم کا شخص جو، وٹنی گریسوالڈ (Whitney Griswold) کے الفاظ میں، ہر کام میں، سچائی، اور خوشی کی تلاش کرتا ہے اور اسے پالیتا ہے۔ وہ ساری زندگی سیکھتا رہے گا۔ ہر تجربہ اس کے ذہنی ماڈل کی حقیقت کو زندگی میں زیادہ مکمل اور زیادہ سچا بنائے گا، اور اس طرح اسے زندگی کے کسی بھی نئے تجربے سے حقیقت پسندانہ، تخیلاتی، اور تعمیری انداز میں نمٹنے کے قابل بنائے گا۔

ہم اسکول میں حقیقی تعلیم حاصل نہیں کر سکتے اگر ہم یہ سوچیں کہ یہ ہمارا فرض اور حق ہے کہ بچوں کو بتائیں کہ انہیں کیا سیکھنا چاہیے۔ ہم کسی بھی لمحے یہ نہیں جان سکتے کہ بچے کو کس مخصوص علم یا سمجھ کی سب سے زیادہ ضرورت ہے، جو اس کی حقیقت کے ماڈل کو سب سے زیادہ مضبوط اور موزوں بنائے گی۔ یہ

صرف وہی کر سکتا ہے۔ ہو سکتا ہے وہ یہ بہت اچھے طریقے سے نہ کرے، لیکن وہ یہ ہم سے سو گنا بہتر کر سکتا ہے۔ زیادہ سے زیادہ جو ہم کر سکتے ہیں وہ یہ ہے کہ ہم اس کی مدد کرنے کی کوشش کریں، اسے بتا کر کہ کیا دستیاب ہے اور وہ اسے کہاں تلاش کر سکتا ہے۔ یہ انتخاب کہ اسے کیا سیکھنا ہے اور کیا نہیں، اسے خود ہی کرنا ہو گا۔

اس کی ایک اور سب سے اہم وجہ ہے، جس کی بنا پر ہمیں اسکول اور کلاس روم کو وہ جگہیں تصور کرنے کے خیال کو مسترد کرنا ہو گا جہاں زیادہ تر وقت بچے وہی کر رہے ہوتے ہیں جو کوئی بالغ انہیں کرنے کو کہتا ہے۔ وجہ یہ ہے کہ بچوں پر جبر کیے بغیر انہیں خوفزدہ کرنے کا کوئی اور طریقہ نہیں ہے۔ ہمیں اپنے آپ کو یہ سوچ کر دھوکہ دینے کی کوشش نہیں کرنی چاہیے کہ ایسا نہیں ہے۔ وہ لوگ جو خود کو ترقی پسند سمجھتے تھے اور جو حالیہ عرصے تک زیادہ تر امریکی عوامی تعلیم پر بہت زیادہ اثر انداز ہوئے، نے اس حقیقت کو نہیں پہچانا اور اب بھی نہیں پہچانتے۔ وہ سوچتے تھے، یا کم از کم ایسا ظاہر کرتے تھے کہ وہ سوچتے ہیں، کہ بچوں پر جبر کرنے کے اچھے اور برے طریقے ہوتے ہیں (برے طریقے سخت، سنگدل، ظالمانہ ہوتے ہیں، جبکہ اچھے طریقے نرم، قائل کرنے والے، نفیس، اور مہربان ہوتے ہیں)، اور اگر وہ برے طریقوں سے بچتے ہیں اور صرف اچھے طریقوں پر عمل کرتے ہیں تو وہ کوئی نقصان نہیں کریں گے۔ یہ ان کی سب سے بڑی غلطیوں میں سے ایک تھی، اور وہ بنیادی وجہ تھی کہ جس انقلاب کی وہ امید کر رہے تھے، وہ کبھی کامیاب نہ ہو سکا۔

بغیر درد اور خطرے کے جبر کا تصور محض ایک فریب ہے۔ خوف جبر کا ناقابل جداسا تھی، اور اس کا ناقابل فرار نتیجہ بھی ہے۔ اگر آپ یہ سمجھتے ہیں کہ آپ کا فرض ہے کہ آپ بچوں کو وہ کرنے پر مجبور کریں جو آپ چاہتے ہیں، چاہے وہ چاہیں یا نہ چاہیں، تو یہ لازمی بات ہے کہ آپ انہیں اس بات سے ڈرائیں گے کہ اگر انہوں نے وہ نہیں کیا جو آپ چاہتے ہیں، تو ان کے ساتھ کیا ہو گا۔ آپ یہ روایتی طریقے سے کھلے عام واضح طور پر، سخت الفاظ میں دھمکا کر، آزادی پر پابندی لگا کر، یا جسمانی سزا دے کر، کر سکتے ہیں۔ یا آپ یہ جدید طریقے سے کر سکتے ہیں، بڑی لطافت، نرمی اور خاموشی کے ساتھ، اس قبولیت اور منظوری کو روک کر جس پر آپ سمیت دیگر لوگوں نے بچوں کو انحصار کرنا سکھایا ہوتا ہے؛ یا انہیں یہ احساس دلوا کر کہ ان کے لیے مستقبل میں کوئی سزا منتظر ہے، جو اتنی مبہم ہے کہ اس کا تصور بھی نہیں کیا جاسکتا، لیکن اتنی سخت ہے کہ اس سے بچنا بھی ناممکن ہو گا۔ آپ، جیسا کہ بہت سے ماہر اساتذہ کرتے ہیں، ایک لفظ، ایک اشارہ، ایک نظر، یہاں تک کہ ایک مسکراہٹ کے ذریعے، اس خوف، شرمندگی، اور گناہ کے بھاری بوجھ کو چھوٹے ہاتھ سیکھ سکتے ہیں جو آجکل کے بچے اپنے اندر لیے پھرتے ہیں۔ یا پھر آپ اپنے خوف کو، کہ اگر بچے وہ نہیں کرتے جو آپ چاہتے ہیں تو آپ کے ساتھ کیا ہو گا، ان میں منتقل کر سکتے ہیں۔ اس طرح بچے زیادہ سے زیادہ یہ محسوس کریں گے کہ زندگی خطرات سے بھری ہوئی ہے جن سے صرف آپ جیسے بالغوں کی نیک نیتی انہیں بچا سکتی ہے، اور یہ نیک نیتی بھی عارضی ہے جسے ہر دن دوبارہ حاصل کرنا ہو گا۔

اس کا واحد متبادل جو مجھے لگتا ہے وہ یہ ہے کہ اسکول اور کلاس روم ایسے ہوں جہاں ہر بچہ اپنے طریقے سے اپنی جستجو کی تسکین کر سکے، اپنی صلاحیتوں اور مہارتوں کو ترقی دے سکے، اپنی دلچسپیوں کو جاری رکھ سکے، اور اپنے ارد گرد کے بالغوں اور بڑے بچوں سے زندگی کی وسیع انواع و اقسام اور فراوانی کی ایک جھلک پاسکے۔ مختصرًا، اسکول ایک عظیم فکری، فنی، تخلیقی، اور کھیلوں کی سرگرمیوں کا میلہ ہونا چاہیے جہاں سے ہر بچہ جو چاہے لے سکے، چاہے جتنا زیادہ، یا چاہے جتنا کم لے سکے۔ جب ایسا چھٹی جماعت میں تھی، اس سال کے بعد جب وہ میری کلاس میں تھی میں نے اس سے اس خیال کا ذکر کیا۔ میں نے بہت ہی مختصر انداز میں اسے بتایا کہ اس قسم کا اسکول کیسے چلایا جاسکتا ہے، اور بچے وہاں کیا کر سکتے ہیں، پھر میں نے کہا، بتاؤ اس بارے میں تمہاری کیا رائے ہے؟ کیا تمہیں لگتا ہے کہ یہ کامیاب گا؟ کیا تمہیں لگتا ہے کہ بچے سیکھیں گے؟ اس نے مکمل یقین کے ساتھ کہا، ”اوہ ہاں،

یہ زبردست ہو گا!“ وہ ایک یاد و منٹ کے لیے خاموش رہی، شاید اپنے عمومی اسکول کے ناخوشگوار تجربات کو یاد کرتے ہوئے۔ پھر اس نے سوچتے ہوئے کہا، آپ جانتے ہیں، بچوں کو واقعی سیکھنا پسند ہوتا ہے؛ ہمیں صرف یہ پسند نہیں کہ ہم پر کسی کام کو کرنے کیلئے دباؤ ڈالا جائے۔

نہیں، وہ (بچے) ایسا نہیں کرتے؛ اور ہمیں اس کے لیے شکر گزار ہونا چاہیے۔ تو آئیے ان پر دباؤ ڈالنا بند کریں، اور انہیں ایک موقع دیں۔ جب سے میں نے یہ لکھا ہے، میں نے یہ ماننا چھوڑ دیا ہے کہ ”اسکول“، چاہے وہ جیسے بھی منظم ہوں، اس مقصد کیلئے موزوں، یا واحد، یا بہترین جگہ ہیں۔ جیسے میں نے اپنی کتابوں (Instead of Education) اور (Teach Your Own) میں لکھا ہے، بہت خاص حالات کے علاوہ، خصوصی سیکھنے کی جگہوں کا تصور، جہاں سیکھنے کے علاوہ اور کچھ نہ ہوتا ہو اب مجھے بالکل بے معنی لگتا ہے۔ بچوں کے لیے جو کچھ بھی سیکھنا ضروری ہو، یا جو کچھ وہ جاننا چاہتے ہوں، کے لیے سب سے مناسب اور بہترین جگہ وہی ہے جہاں حالیہ وقت تک تقریباً تمام بچے سیکھتے تھے، اور وہ جگہ خود دنیا اور بالغ افراد کی زندگی کا مرکزی دھارا ہے۔ اگر ہم ہر کمیونٹی میں، جیسے کہ ہمیں کرنا چاہیے (شاید سابقہ اسکول کی عمارتوں میں)، وسائل اور سرگرمی کے مراکز، شہریوں کے کلب، مختلف قسم کی چیزوں کے لیے جگہیں بھر دیں جیسے کتب خانے، موسیقی کے کمرے، تھیٹر، کھیلوں کی سہولیات، ورکشاپس، ملاقات کے کمرے یہ سب کچھ نوجوانوں اور بزرگوں کے لیے ایک ساتھ کھلنا اور استعمال ہونا چاہیے۔ ہم نے ایک بہت بڑی غلطی کی جب (بہترین نیتوں کے ساتھ) ہم نے بچوں کو بالغوں سے اور سیکھنے کو باقی زندگی سے الگ کر دیا، اور ہماری سب سے اہم ذمہ داریوں میں سے ایک یہ ہے کہ ہم نے ان کے درمیان جو رکاوٹیں ڈال دی ہیں انہیں ہٹا دیں اور انہیں دوبارہ ایک ساتھ واپس آنے دیں۔

لیکن میں آخری بات ایک بچے کی زبانی کہوں گا۔ اپنا کو اس کے پچھلے اسکول سے ایک ناامید طالب علم اور عمومی طور پر ایک بُری بچی قرار دے کر نکال دیا گیا تھا۔ اس کے والدین اتنے امیر تھے کہ وہ بوسٹن کے علاقے کے ”بہترین“ ماہرین کی خدمات حاصل کر سکتے تھے تاکہ وہ اس سے نمٹ سکیں۔ ان کا کہنا تھا کہ اسے شدید تعلیمی مشکلات کا سامنا ہے، اور اس کے جذباتی اور نفسیاتی مسائل کا تو ذکر ہی نہ کیا جائے۔ میری کلاس میں پہلے دن سے، جن بچوں کو میں جانتا تھا وہ ان میں سب سنجوش مزاج اور دلچسپ بچوں میں سے ایک تھی، بہادر، توانائی سے بھرپور، پر جوش، خود مختار، بلند حوصلہ، محبت کرنے والی، تخلیقی، کئی لحاظ سے باصلاحیت اور فطری لیڈر، اور ان دو یا تین بچوں میں سے ایک جنہوں نے اس کلاس کو میری سب سے دلچسپ کلاس بنایا۔ اور جیسے کہ میں نے کسی دوسری جگہ لکھا ہے، حالانکہ جب وہ میری کلاس میں آئی تھی تو اسے پڑھنے میں شدید دقت کا سامنا تھا، لیکن سال کے اختتام پر، اور میری کسی ”تعلیم“ کے بغیر، وہ ”موبی ڈک“ کا بڑا حصہ نا صرف پڑھ رہی تھی بلکہ اس سے لطف اندوز بھی ہو رہی تھی۔ وہ ایک اتنی ہی دلچسپ اور قابل بالغ بنی جتنی کہ وہ ایک بچی تھی؛ جب میں نے آخری بار اس کے بارے میں سنا، جیسا کہ دنیا کامیابی کو ماپتی ہے، وہ تیس سال کی عمر تک مختلف شعبوں میں کامیاب رہی تھی۔ اس نے اپنا حوصلہ نہیں توڑا اور نہ ہی دوسروں کو اسے توڑنے دیا، تاکہ وہ ایک بیزار کن اور بُری دنیا میں بہتر طور پر فٹ ہو سکے؛ اس نے دنیا میں اپنے لیے جگہ بنائی، اور اس طرح اپنی طرز پر دنیا کو کچھ حد تک زیادہ خوشگوار اور بہتر بنایا۔ تمام بچوں کو یہ کرنے میں مدد دینا ہمارا مقصد اور خوشی ہونی چاہیے۔

فٹ نوٹس

[1] چونکہ میں بچوں کے کام کی وضاحت کو زرنیز راڈز کے ساتھ کروں گا، لہذا ان کے بارے میں کچھ کہنا ضروری ہے۔ یہ راڈز، جو کہ ان کے موجد کے نام پر ہیں، ایک سیلیئم اسکول ٹیچر، کلڈی کے راڈز یا چھڑیوں کا ایک سیٹ ہیں۔ یہ ایک سنٹی میٹر (cm) چوڑے اور ایک سنٹی میٹر اونچے ہیں، جو تقریباً ایک چھوٹی انگلی کی موٹائی کے برابر ہیں؛ ان کی لمبائی 1 سنٹی میٹر سے 10 سنٹی میٹر تک ہوتی ہے (1 سنٹی میٹر = تقریباً 3/8 انچ)۔ ہر لمبائی کا راڈ اپنے مخصوص رنگ میں ہوتا ہے: 1 سنٹی میٹر سفید؛ 2 سنٹی میٹر سرخ؛ 3 سنٹی میٹر ہلکا سبز؛ 4 سنٹی میٹر قرمزی (بچے اکثر اسے ”گلابی“ کہتے ہیں)؛ 5 سنٹی میٹر پیلا؛ 6 سنٹی میٹر گہرا سبز؛ 7 سنٹی میٹر کالا؛ 8 سنٹی میٹر بھورا؛ 9 سنٹی میٹر نیلا؛ 10 سنٹی میٹر نارنجی۔

جب میں راڈز کے استعمال کے بارے میں لکھ رہا ہوں گا، تو میں اکثر انہیں ان کے رنگ سے پکاروں گا؛ لیکن یاد دہانی کے لیے میں ان کی لمبائی سنٹی میٹر میں لکھوں گا، جیسے: پیلا (5)۔

جو لوگ خاص طور پر بچوں کے ریاضی کے کام میں دلچسپی رکھتے ہیں، انہیں شاید راڈز کا ایک سیٹ لینا چاہیے، تاکہ وہ خود دیکھ سکیں کہ جن بچوں کا میں ذکر کر رہا ہوں وہ اصل میں کیا کر رہے تھے۔ راڈز کے بارے میں معلومات کے لیے، آپ Cuisenaire Co of America, Inc., 12 Church St., New Rochelle, New York 10805 یا Caleb Gattegno, Educational Solutions, 80 Fifth Ave., New York, New York 10011 کو لکھ سکتے ہیں۔

اگرچہ راڈز کو زرنیز نے ایجاد کیا اور سب سے پہلے استعمال کیا، ان کا استعمال ڈاکٹر کیلبر گیٹینگو نے بہت زیادہ پھیلا یا اور بہتر بنایا، جو کہ ایک برطانوی پروفیسر آف میتھمیٹکس اور سائیکالوجی ہیں، انہوں نے انہیں کئی دیگر ممالک میں متعارف کرایا، جن میں امریکہ بھی شامل ہے، جہاں ان کا استعمال (اور غلط استعمال) اسکولوں کی تیزی سے بڑھتی ہوئی تعداد میں ہوتا ہے۔

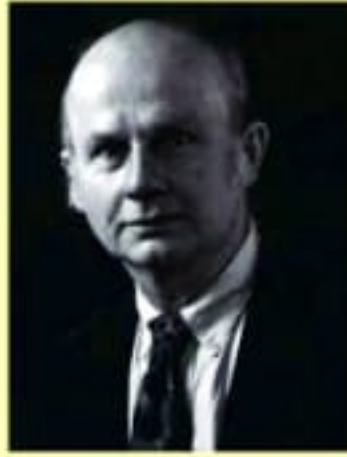
[2] ان میں سے تقریباً سب نے یہی کہا۔

[3] تین سال بعد، اور بچوں کو کوئی تیاری کرائے بغیر، میں نے پہلی جماعت کے بلیک بورڈ پر لکھا: 2 گھوڑے + 3 گائیں =؟ بہت سے بچوں نے مجھے

جواب دیا 5 جانور۔

[4] بعد میں، اس کی کچھ ریاضی کی اساتذہ نے اسے ایک سست شاگرد قرار دیا۔

اختتام



جان ہولٹ (1923-1985) ایک عالمی شہرت یافتہ معلم، مصنف، اور تعلیمی اصلاحات کے علمبردار تھے، جنہوں نے بچوں کی تعلیم کے روایتی نظام پر تنقیدی جائزہ پیش کیا۔ ان کی کتابیں "How Children Fail" اور "How Children Learn" دنیا بھر میں معلمین، والدین، اور تعلیمی ماہرین کے لیے رہنمائی کا ذریعہ بنی ہیں۔ ہولٹ کا ماننا تھا کہ ہر بچہ فطری طور پر سیکھنے کا شوقین ہوتا ہے، لیکن روایتی تعلیمی نظام، دباؤ اور زبردستی کی روش، بچوں کی فطری صلاحیتوں کو زائل کر دیتی ہے۔ انہوں نے تعلیم کے ایسے متبادل طریقوں کی وکالت کی جو بچوں کی آزادی، تجسس، اور تخلیقی صلاحیتوں کو پروان چڑھائیں۔ یہ کتاب ان کی گہری تحقیق، تجربات اور مشاہدات کا نچوڑ ہے، جو اس بات کی وضاحت کرتی ہے کہ بچے کیوں اور کیسے ناکام ہوتے ہیں، اور ہم ان کی صلاحیتوں کو بہتر طور پر کیسے پروان چڑھا سکتے ہیں۔ جان ہولٹ کی تحریر والدین، استاد اور ان لوگوں کے لیے ایک مشعل راہ ہے جو تعلیم کے حقیقی مقصد کو سمجھنا چاہتے ہیں۔



Consilium Books Ghazni Street Urdu Bazar Lahore.